Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8170985
Centre d'intérêt: 38

Trottier, Claude.

Etude de certains aspects de la professionnalisation de l'enseignement : document de travail / Claude Trottier ; Conseil supérieur de l'éducation . -- [Québec] : Le Conseil, '969.
125 f. ; 28 cm.

Cote Dewey: 371.104'09714/T858e Cote LC: LB/1775

Descripteur(s): *Statut de l'enseignant *Activité professionnelle *Professionnel *Profession *Caractéristiques de l'enseignant *Attitude de l'enseignant *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission des écoles catholiques de Montréal (Québec) *Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (Québec) *Commission scolaire régionale Tardivel (Donnacona, Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Statut professionnel

L'auteur de cette étude s'est fixé comme objectifs: 1. de proposer, en s'inspirant de la littérature sur le sujet, une façon de poser le problème de la professionnalisation de l'enseignement, de dégager la signification du processus de professionnalisation et d'en définir les principaux éléments; 2. de reconstituer la perception que les enseignants eux-mêmes ont de la professionnalisation, en analysant certaines données recueillies au moyen d'un questionnaire, et d'identifier ainsi certaines dimensions du professionnalisme.

Pour connaître leur perception de la professionnalisation, l'étude analyse les réponses que des enseignants du primaire et du secondaire de la C.E.C.M., du P.S.B.G.M. et de la commission scolaire Tardivel ont données en 1968 au questionnaire. Elle évalue d'abord le statut occupationnel que les enseignants eux-mêmes s'attribuent et elle le compare à celui qu'ils croient que le public leur attribue. Puis, elle tente de dégager la signification que revêt pour eux la notion de statut professionnel.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03, 063
Auteur de l'analyse: fr

ETUDE DE CERTAINS ASPECTS DE LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT.

CLAUDE TROTTIER

EDUQ 8170985

Claude Trottier

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION

DOCUMENT DE TRAVAIL

# ETUDE DE CERTAINS ASPECTS DE LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

25 avril 1969

CLAUDE TROTTIER

AVANT PROPOS

Cette étude de certains aspects de la professionnalisation de l'enseignement fait partie d'un projet de recherche réalisé pour l'équipe de recherche du Conseil supérieur de l'Education. Cette recherche portait sur quatre thèmes: les opinions et les attitudes des enseignants face à la réforme pédagogique, la professionnalisation de l'enseignement, la formation et le perfectionnement des maîtres, la mobilité occupationnelle chez les enseignants.

Je remercie monsieur Pierre W. Bélanger, professeur à la Faculté des sciences de l'Education de l'Université Laval, qui a agi comme conseiller spécial auprès de l'équipe de recherche dans ses travaux et a contribué largement à réunir les conditions nécessaires à leur réalisation. Mes remerciements vont aussi à mademoiselle Hélène Langlois qui a revisé la première version de ce document de travail.

TABLE DES MATIERES


| | | PAGE |
|---|---|---|
| Introduction..... | | |
| Chapitre I | La signification du processus de professionnalisation | 12 |
| | 1. Industrialisation et professionnalisation..... | 14 |
| | 2. La professionnalisation: un processus de mobilité sociale..... | 23 |
| Chapitre II | Les principaux éléments du processus de professionnalisation..... | 35 |
| | 1. Les transformations d'une occupation en voie de professionnalisation, la formation des membres et leur socialisation à la profession..... | 36 |
| | 2. Le processus de segmentation de la profession | 44 |
| | 3. Le processus de stratification de la profession | 54 |
| | 4. Le contrôle de la profession par ses membres... | 67 |
| Chapitre III | La professionnalisation de l'enseignement telle que perçue par les enseignants de la C.E.C.M., du P.S.B.G.M. et de la C.S.R. Tardivel..... | 79 |
| | 1. Evaluation du statut occupationnel de l'enseignement par les enseignants..... | 80 |
| | 2. La notion de statut professionnel..... | 92 |
| Références..... | | 120 |
| Liste des tableaux..... | | 125 |

# INTRODUCTION

La réforme de l'éducation ne va pas sans affecter profondément le personnel enseignant. Son rôle est remis en question et les attentes qu'on entretient à son endroit se font plus exigeantes. Non seulement la réforme de l'éducation remet-elle en question le rôle du personnel enseignant mais lui-même participe à sa remise en question. En tentant de définir sa propre position dans la réforme de l'éducation, le personnel enseignant s'est mis à la recherche de son identité.

De l'ensemble des propos qui ont été tenus, des discussions qui ont animé la place publique et même des conflits qui ont secoué l'opinion publique, relatifs au rôle du personnel enseignant, il est un thème qui se dégage et s'impose à l'attention à la fois par l'importance qu'on lui accorde, d'une part, et par les ambiguïtés qu'il recèle, d'autre part. C'est celui du statut professionnel des enseignants.

Qu'il s'agisse de la formation et du perfectionnement du personnel enseignant, de politique salariale, de conditions d'emploi, de régime syndical, de la participation des enseignants à l'élaboration des politiques scolaires, de la mise en application de la réforme scolaire, des inégalités qui existent entre les enseignants de certains secteurs de l'enseignement, de l'élaboration d'un code d'éthique, de la compétence, du sens des responsabilités et du prestige du personnel en-

seignant, on réfère presque toujours au statut professionnel de l'enseignant, sans jamais le définir clairement. On rappellera aux enseignants, au nom de leur statut professionnel, les responsabilités nouvelles qu'ils doivent assumer dans le cadre de la réforme scolaire. Par ailleurs, ces derniers tenteront de justifier leurs revendications en référant au statut professionnel auquel ils croient avoir droit. Ainsi, le climat de polémique dans lequel on discute du statut professionnel des enseignants n'est pas toujours serein et ne permet guère de clarifier les ambiguïtés que ce concept recèle.

Dans cette étude, nous nous sommes fixés comme objectifs:

a) de proposer, en nous inspirant de la littérature sur le sujet, une façon de poser le problème de la professionnalisation de l'enseignement et d'en définir certains éléments;

b) de dégager la signification que revêt pour les enseignants eux-mêmes la notion d'un statut professionnel, en analysant certaines données recueillies, auprès d'enseignants, au moyen d'un questionnaire.

Nous nous proposons plus particulièrement dans cette introduction, de préciser le point de vue selon lequel nous tenterons de poser le problème.

Une des approches qu'on utilise très souvent pour étudier le phénomène de la professionnalisation consiste à dresser une liste

des caractéristiques d'une profession (ou à y référer implicitement) pour ensuite se demander si l'enseignement, comme occupation, répond aux caractéristiques d'une profession. Si cette approche peut s'avérer efficace pour poser certaines questions relatives au statut professionnel de l'enseignant, elle apparaît néanmoins insuffisante pour trois raisons:

Premièrement: quand on essaie de poser le problème de la professionnalisation de l'enseignement, en comparant le statut de l'enseignement à celui des autres occupations, on se limite très souvent à comparer le prestige de l'enseignement à celui des professions. Il faut reconnaître que les professions jouissent d'un certain prestige par rapport aux autres occupations et que c'est une dimension à retenir dans l'étude de la professionnalisation de l'enseignement. Mais on ne saurait se limiter à cette seule dimension. Le statut d'une personne réfère essentiellement à l'évaluation des rôles qu'elle joue et de la tâche qu'elle remplit. De plus, selon qu'on valorise plus ou moins une fonction ou un secteur d'activité dans lequel une personne remplit un rôle, cette dernière jouira d'un statut plus ou moins élevé. C'est donc au-delà d'une simple comparaison entre le statut de l'enseignement et le statut des autres professions qu'il faut se situer pour poser le problème de la professionnalisation de l'enseignement. C'est au rôle même de l'enseignant, aux caractéristiques de sa tâche qu'il faut référer, de même qu'à un ensemble de facteurs qui, extérieurs à

l'enseignement et aux professions proprement dites, peuvent les conditionner.

Deuxièmement: même si on acceptait de ne se situer qu'au niveau du statut de l'enseignement comme occupation, de son prestige ou de la position plus ou moins élevée dans l'échelle des occupations, une ambiguïté demeurerait. En effet, quand on compare le statut des enseignants à celui des autres professionnels, il n'apparaît pas toujours clairement qu'il s'agit d'évaluer le statut occupationnel de l'enseignant, la position plus ou moins élevée de l'enseignement comme occupation dans l'échelle des occupations, et non le statut social des individus qui exercent cette occupation. Le statut occupationnel n'est qu'un élément du statut social d'un individu, ne représente qu'un indice, même s'il est souvent déterminant, de la position d'un individu dans la stratification sociale. Le statut social résulte d'une configuration de facteurs où l'origine sociale, le sexe, l'âge, le lieu de résidence, le revenu, la participation d'un individu aux affaires de la communauté, et parfois même la religion et la race, s'allient au statut occupationnel. Ainsi, le statut occupationnel de la médecine compte parmi les plus élevés, mais le statut social individuel d'un médecin peut être plus ou moins élevé. De même, à supposer que le statut occupationnel de l'enseignement soit très élevé, le statut social des enseignants pourrait varier en vertu de l'ensemble des autres facteurs qui peuvent affecter leur statut social individuel. Retenons que lorsqu'on s'interroge sur le statut

professionnel des enseignants, il faut référer au statut de leur occupation comme tel et non au statut social qu'on leur attribue comme individus dans leurs milieux. La confusion qui existe entre le statut occupationnel de l'enseignement et le statut social individuel des enseignants tient à ce que le statut occupationnel est un facteur déterminant du statut social. De plus, il se peut que les enseignants veuillent hausser leur statut social individuel en haussant le statut occupationnel de l'enseignement.

Troisièmement: dans la comparaison de l'enseignement avec les autres occupations, on réfère toujours à un type de profession, à celui des professions libérales traditionnelles, comme à un idéal vers lequel doit tendre une occupation, pour être considérée comme une profession. Or, le contexte général dans lequel les nouvelles professions ont à se définir, a changé, de sorte qu'on peut remettre en question les caractéristiques d'une profession auxquelles on réfère ordinairement. Même les professions libérales traditionnelles auront éventuellement, ou ont déjà commencé, à se redéfinir elles-mêmes. Plusieurs facteurs ont modifié l'exercice des professions; nous tenterons de les identifier plus loin. Retenons pour le moment qu'il n'est plus possible de considérer les professions libérales traditionnelles comme l'unique modèle vers lequel doivent nécessairement tendre les occupations en voie de professionnalisation.

Everett C. Hughes a été le premier à remettre en question cette façon de poser le problème qui consiste à comparer l'enseignement aux autres professions.

> "I started the study with the idea of finding out an answer to this familiar question, "Are these men professionals?" It was a false question, for the concept "profession" in our society is not so much a descriptive term as one of value and prestige... Let me only indicate that in my own studies I passed from the false question "Is this occupation a profession?" to the more fundamental one, "What are the circumstances in which the people in an occupation attempt to turn it into a profession, and themselves into professional people?" (1)

Au lieu de comparer une occupation aux autres professions, Hughes propose plutôt de montrer comment une occupation devient une profession, d'en décrire le processus et de dégager la signification qu'il faut accorder au fait qu'une occupation est en voie de devenir une profession. C'est l'optique qu'ont reprise et développée H.M. Vollmer et D.L. Mills (2) dans leur étude de la professionnalisation. C'est aussi dans cette direction que nous nous orienterons.

Vollmer et Mills définissent au point de départ trois concepts, sur lesquels s'appuie leur analyse. Ce sont les concepts de profession, de professionnalisation et de "professionnalisme", que nous tenterons d'expliciter dans le but de préciser l'orientation de notre propre travail.

Les deux auteurs proposent d'utiliser le terme profession dans un sens bien précis. Ils y réfèrent comme à un type particulier d'organisation du travail, comme à un modèle ou à une forme d'organisation d'une occupation qui n'existe pas nécessairement en réalité, mais dont une occupation peut se rapprocher à mesure qu'elle en acquiert les caractéristiques. Le terme profession réfère ainsi à un type idéal d'organisation du travail; idéal, non pas dans un sens normatif, selon lequel toutes les occupations devraient tendre à réaliser l'ensemble des caractéristiques d'une profession, mais idéal dans un sens descriptif, dans le sens que ce type réunit, décrit et situe les unes par rapport aux autres toutes les caractéristiques et toutes les dimensions des occupations que l'on reconnaît comme des professions ou qui tendent à le devenir. Le type idéal est donc un instrument de travail et une méthode d'analyse utile dans l'étude des occupations.

W. Richard Scott (3) précise en quel sens il est possible, en comparant deux types d'organisation du travail, d'utiliser cette méthode du type idéal dans le but de dégager le sens du terme profession.

En effet, deux possibilités se présentent selon lui pour exécuter une tâche ou organiser un travail qui présente un certain degré de complexité. Ces deux possibilités correspondent à deux types ou à deux modèles d'organisation du travail.

Dans le premier modèle d'organisation du travail, chaque travailleur, d'une part, est formé de façon à ce qu'il acquiert toutes les aptitudes et habiletés de base requises pour réaliser ce travail en entier et, d'autre part, intériorise toutes les normes et les standards qui doivent orienter son activité et son rendement. Ainsi, chaque travailleur possède les habiletés nécessaires pour s'acquitter de sa tâche dans sa totalité indépendamment de ses collègues. De plus, parce qu'il a reçu une formation qui lui permet de définir lui-même ses propres normes de rendement, il évaluera, en fonction de celles-ci, son propre travail aussi bien que celui de ses collègues. Les contrôles qui s'exercent alors sur le travail sont ceux-là mêmes qu'un travailleur autonome applique à son propre travail.

Dans le second modèle d'organisation du travail, la tâche est divisée dans ses parties constituantes, chaque travailleur n'étant préparé et apte à ne remplir qu'une partie d'une même tâche. Les normes de travail et les modèles de comportement qui doivent orienter le rendement des travailleurs ne sont pas d'abord intériorisés, mais sont plutôt définis de l'extérieur, de telle sorte qu'un système de règles spécifiant comment le travail doit être exécuté est nécessaire. Certaines personnes sont particulièrement chargées d'interpréter et de faire appliquer ces règles. Les superviseurs doivent viser à une coordination des efforts des travailleurs qui réalisent diverses parties d'une même tâche. Les différentes parties et les étapes successives nécessaires à la réalisation de cette tâche sont ainsi intégrées et forment un tout cohérent.

Le premier modèle d'organisation du travail que nous avons décrit correspond, selon W. Richard Scott, au type de travail professionnel. Les futurs professionnels en effet, reçoivent un entraînement dans des institutions spécialisées où ils acquièrent les connaissances et développent les aptitudes qui les rendent aptes à s'acquitter d'une tâche dans sa totalité. Dans l'accomplissement de cette tâche, ils se conduisent d'une façon autonome et développent leurs propres mécanismes de contrôle et de discipline. Le second modèle d'organisation du travail correspond au type de travail bureaucratique qu'on retrouve dans de vastes organisations. Les travailleurs y sont relativement spécialisés. Leur tâche est bien circonscrite et définie. Ils sont aussi intégrés dans une structure hiérarchique qui exerce un contrôle sur la tâche à effectuer et dont les modalités sont définies de l'extérieur selon des règles précises. Bien que le premier modèle d'organisation du travail corresponde davantage au type de travail professionnel, il arrive que ce type de travail acquiert plusieurs des caractéristiques propres au second modèle de travail de type bureaucratique, lorsqu'il est exécuté à l'intérieur de vastes organisations. Dans ce cas, l'appartenance à deux types différents d'organisation du travail peut être à l'origine de certains conflits que nous nous proposons de commenter plus loin.

Pour l'instant, ce que nous voulons surtout préciser c'est le point de vue selon lequel nous étudierons la profession. Une profession réfère essentiellement à un type d'organisation du travail qui requiert de ceux qui s'y engagent des connaissances et des aptitudes qui leur permettent de s'acquitter d'une façon autonome d'une tâche complexe dans sa totalité et d'évaluer par eux-mêmes leur propre rendement.

Les caractéristiques qu'on reconnaît ordinairement aux professions s'inscrivent dans la logique de ce type de travail. En effet, il est logique que ceux qui exécutent une tâche complexe selon le modèle d'organisation du travail que nous avons décrit,

1o- reçoivent une formation intellectuelle supérieure;

2o- que, parallèlement à cette formation intellectuelle, ils intériorisent les normes et les valeurs d'auto-discipline, d'autonomie et de responsabilité relatives à l'accomplissement de leur profession;

3o- qu'après avoir acquis une telle formation, ils aient l'intention de faire vraiment carrière dans le secteur d'activité dans lequel ils travaillent;

4o- que, partageant les mêmes valeurs et les mêmes intérets à l'égard de leur tâche, ils s'associent pour maintenir et améliorer la qualité du service qu'ils dispensent.

Après avoir proposé leur définition d'une profession,

Vollmer et Mills introduisent une distinction utile entre professionnalisation et professionnalisme. Selon eux, la professionnalisation réfère essentiellement au processus par lequel plusieurs occupations subissent des changements tels qu'elles se rapprochent de plus en plus du modèle d'organisation du travail de type professionnel. Le terme "professionnalisme" désigne, plus particulièrement, l'idéologie, la stratégie et les diverses activités des membres d'une occupation qui aspirent à ce que leur occupation soit reconnue comme une profession. Ainsi le professionnalisme devient un élément constituant du processus de professionnalisation, mais on ne peut cependant pas identifier professionnalisme à professionnalisation.

Nous avons voulu, dans cette introduction, faire quelques commentaires sur l'étude des professions en général, dans le but d'établir, dès le point de départ, que notre intention n'est pas de comparer l'enseignement comme occupation avec les autres professions. De plus, il nous apparaissait nécessaire, pour la poursuite de notre analyse, de préciser ce que nous entendions exactement par profession, professionnalisation et professionnalisme.

Dans les deux premiers chapitres de notre travail, nous tenterons de dégager la signification du processus de professionnalisation et d'en définir les principaux éléments. Dans le troisième chapitre nous essaierons de reconstituer la perception que les enseignants eux-mêmes ont de la professionnalisation, c'est-à-dire d'identifier certaines dimensions du professionnalisme.

## Chapitre I- LA SIGNIFICATION DU PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION

Quelle signification doit-on donner au fait qu'une occupation comme l'enseignement est en voie de devenir profession? C'est à cette question que nous tenterons d'abord de trouver une réponse avant de définir, dans un chapitre ultérieur, les principaux éléments du processus de professionnalisation.

La professionnalisation de l'enseignement n'est pas un phénomène isolé; de nouvelles professions sont apparues et plusieurs autres occupations sont en voie de professionnalisation. Nous ne saurions vraiment dégager la signification de la professionnalisation de l'enseignement proprement dit sans nous interroger brièvement au préalable sur le phénomène plus vaste de la professionnalisation en général.

Ce phénomène a pris assez d'ampleur pour que nous puissions l'étudier en lui-même. La proportion de la main-d'oeuvre qui se situe dans le type particulier d'organisation du travail propre à une profession n'a cessé de croître au cours des dernières décennies. L'enseignement, comme occupation, ne fait que participer à ce mouvement dont nous tenterons maintenant de dégager la signification.

Ce mouvement nous apparaîtra d'une part, comme un corollaire de l'industrialisation et d'autre part, comme un processus de mobilité sociale de tout un groupe à l'intérieur de la société.

## 1. Professionnalisation et industrialisation

Le mouvement de professionnalisation apparaît d'abord et avant tout comme un effort en vue d'aménager "de façon rationnelle une occupation et d'introduire un certain ordre et une certaine coordination dans un secteur d'activité qui, avant que l'occupation ne commence à se professionnaliser, était la proie de tendances à la désorganisation et au laisser faire d'une société mobile, différenciée et en pleine évolution". (4) Cette recherche de la rationnalité dans un secteur d'activité s'appuie sur le développement de la connaissance scientifique et sur l'application de techniques spécialisées. Elle se traduit aussi par ses exigences nouvelles envers les membres d'une occupation: on veut hausser le niveau de leur compétence et faire en sorte qu'ils se sentent de plus en plus responsables dans l'accomplissement de leur tâche.

Le processus de professionnalisation, étant ainsi vu comme une recherche de la rationalité, est intimement lié au processus d'industrialisation. En effet, un même postulat est sous-jacent à ces deux processus: ils se sont développés à partir de la même idée de rationalité et reflètent une même mentalité, celle qui est à l'origine de la société moderne. Cette mentalité s'appuie sur le fait que la nature peut être contrôlée, "aménagée" et améliorée par l'homme. Par la science et la technique, l'homme est capable de découvrir les lois qui régissent les mécanismes naturels, de contrôler son développement et de rechercher les solutions les plus efficaces.

C'est au niveau des activités économiques, dans sa lutte contre la rareté, et dans l'aménagement des moyens de production que s'est d'abord reflétée cette mentalité et que l'homme moderne a appliqué sa rationalité en cherchant à rendre sa production de plus en plus efficace. Une première manifestation de cette idée est l'apparition de la division du travail. Bien que celle-ci soit apparue au début de notre ère, la découverte de la machine à vapeur, qui coïncide avec le développement rapide de la science, a considérablement accéléré le processus de la division du travail et la création d'une technologie plus poussée. C'est cette recherche de la rationalité et de l'efficacité qui est à l'origine de l'explosion des connaissances, du développement des sciences, de la révolution technologique, des changements radicaux qui se sont produits dans la nature même du travail, bref de l'industrialisation. (5)

C'est cette même mentalité, cette même recherche de la rationalité qui est à l'origine de la montée des professions. En effet, si cette mentalité s'est d'abord manifestée au niveau des activités économiques et des moyens de production, elle s'est aussi étendue peu à peu à d'autres secteurs d'activités, comme la santé, l'éducation, etc..., bref à l'organisation des services.

Cette tendance s'est traduite par une augmentation du nombre des professions. De nouvelles disciplines et de nouvelles professions, axées principalement sur l'application des sciences, se sont en effet développées pour répondre à ce besoin. On n'a qu'à référer à la profession

d'ingénieur issue des sciences "exactes" et aux nouvelles professions issues des sciences humaines, comme la psychologie et les sciences sociales. Même une profession comme le droit, qui s'appuie davantage sur la compréhension de certaines institutions et l'interprétation de certaines normes sociales que sur leur analyse scientifique, doit souvent faire appel à certaines sciences, comme l'économique et la criminologie.

Ainsi le processus de professionnalisation se situe dans le prolongement du processus d'industrialisation. Dans une étude récente des professions en Angleterre, A.M. Carr-Saunder (6) a établi que les professions ne se sont vraiment développées qu'à partir du XIXe siècle. Cette période coïncide avec le début de l'industrialisation dans ce pays. (7)

Ce n'est cependant pas uniquement parce que la professionnalisation et l'industrialisation sont des reflets d'une même mentalité que les deux processus sont intimement liés. En effet, le développement d'une société industrielle repose sur le développement des professions: "Une société qui s'industrialise est une société qui se professionnalise" (8). Le développement des sociétés industrielles s'appuie, d'une part, sur la mise au point de nouvelles technologies à partir des dernières découvertes scientifiques, et, d'autre part, sur une division du travail et une spécialisation des tâches, qui nécessitent une plannification plus poussée et commandent une organisation plus complèxe des différents secteurs d'activités. La proportion de ceux qui, dans la structure des occupations, doivent, pour répondre à ces besoins, exercer une occupation qui

correspond au modèle d'organisation du travail de type professionnel ne peut alors qu'augmenter. Même la tâche de travailleurs qui ne sont pas professionnels peut être influencée par ce développement. Une nouvelle classe ouvrière émerge, qui, à l'heure de l'automation, serait principalement formée de techniciens spécialisés. (9)

Ainsi, par la mentalité qui en est à l'origine, la montée des professions nous apparaît comme un corollaire de l'industrialisation. Elle nous apparaît aussi comme un pré-requis de l'industrialisation sur le plan de la main-d'oeuvre et du développement économique.

Nous tenions à situer la professionnalisation par rapport à l'industrialisation pour trois raisons. Premièrement, pour montrer que la professionnalisation de l'enseignement participe à un mouvement plus vaste de professionnalisation générale au sein de la société et que ce mouvement, axé sur le développement de la rationalité est intimement lié à l'industrialisation. Deuxièmement, pour montrer que ce n'est pas seulement une occupation qui peut se professionnaliser mais tout un secteur d'activités. La professionnalisation d'une occupation ne peut s'effectuer en vase clos et une des conditions préalables à la professionnalisation d'une occupation est que le milieu valorise assez un secteur d'activités ou un service, pour vouloir "l'aménager" de façon rationelle et efficace. Troisièmement, pour montrer que la professionnalisation d'une occupation, pour ceux qui en font partie, se traduit par des exigences nouvelles.

Ces exigences sont de trois ordres. La première a trait à une recherche d'une compétence toujours plus grande qui tend à s'appuyer sur l'étude et l'application de théories scientifiques relatives à son secteur d'activités, afin d'aménager ce secteur à partir des derniers développements de la connaissance et d'améliorer la qualité du service offert. La seconde a trait à la formation professionnelle plus poussée, de calibre universitaire, parce que c'est à ce niveau surtout qu'il est vraiment possible de se sensibiliser au dernier développement des connaissances relatives à son secteur d'activités. La troisième exigence réfère à un sens des responsabilités et à un certain "engagement" de la part de ceux qui exercent une occupation en voie de professionnalisation; ils s'identifient dans une certaine mesure au secteur d'activité dans lequel ils travaillent, s'y sentent liés et sont conscients que son aménagement rationnel dépend de leur propre conviction et de leur orientation de service autant que de leur compétence technique.

Les autres caractéristiques des professions, comme l'autonomie dans l'exercice de ses fonctions, l'autorégulation et l'autocontrôle par les membres qui en font partie, le prestige accordé aux professionnels se situent dans le prolongement logique de ces exigences. En effet, une compétence et un sens des responsabilités et de "l'engagement" comme ceux que nous avons décrits plus haut, commandent en même temps qu'une plus grande autonomie dans l'exercice de ses fonctions, un certain prestige.

Ces caractéristiques d'une profession sont souvent perçues comme des symboles de professionnalisation à partir desquels on identifie les professionnels. Il importe de souligner ici qu'une occupation qui prétend à la professionnalisation peut avoir tendance à rechercher ces symboles pour eux-mêmes, avant d'avoir découvert et fait siennes les exigences et les obligations nouvelles qu'une occupation doit développer envers elle-même pour amorcer son propre processus de professionnalisation.

Qu'en est-il de l'éducation et de la professionnalisation de l'enseignement? Retrouve-t-on dans ce secteur de l'Education, et particulièrement au Québec, cette mentalité qui consiste à vouloir aménager ce secteur de façon rationnelle? Plusieurs indices que nous voudrions commenter brièvement, témoignent d'une mentalité nouvelle à cet égard.

Tout d'abord, les ressources qu'on consacre à l'éducation peuvent illustrer jusqu'à quel point on est prêt à aménager le secteur de l'éducation de façon rationnelle. La proportion du produit national brut du Canada consacré à l'éducation est passée de 2.4% à 6.0% en vingt ans (1946 à 1964). Au Québec, cette évolution s'est effectuée en dix ans (10). Par ailleurs, les sommes consacrées à l'éducation ont presque doublé depuis trois ans. L'éducation est ainsi devenue une priorité.

Cet indice des ressources consacrées à l'éducation ne peut témoigner à lui seul de cet efford en vue d'aménager un secteur de l'éducation de façon rationnelle et adéquate. Il n'a de sens que dans la mesure

ou d'autres indices viennent témoigner d'une certaine orientation du développement de l'éducation.

Parmi ces indices, figure au premier plan le développement des sciences de l'éducation. Nous avons déjà souligné que la recherche de la rationalité qui est à l'origine de l'industrialisation et de la professionnalisation, s'appuie sur le développement et l'application des sciences. Le secteur de l'éducation ne saurait faire exception si on veut que la professionnalisation de l'enseignement soit amorcée. Le développement des sciences de l'éducation a connu un essor considérable aux Etats-Unis au cours des années 50. Le Canada anglais a suivi de près les Etats-Unis dans ce domaine. Au Québec, on peut affirmer que ce développement quoique beaucoup plus récent, semble amorcé.

Un autre indice de cette volonté d'aménager de façon rationnelle le secteur de l'éducation réside dans le fait que le développement de l'éducation a donné naissance à tout un secteur d'activités facilement identifiable, à un système intégré, qui jouit d'une certaine autonomie et qui dispose d'une organisation bien structurée. L'organisation de l'éducation participe en cela au mode d'organisation bureaucratique propre à la société industrielle.

Après avoir, selon les époques et les pays, été un appendice de la famille ou placée sous la tutelle des Eglises, des milieux d'affaires ou de l'Etat (12), l'éducation devient un secteur d'activités qui poursuit

des fins spécifiques, qui commence à se suffire à lui-même, qui s'appuie sur des structures qui correspondent à ses objectifs particuliers, bref, qui, tout en établissant des liens organiques avec les autres secteurs d'activités, se développe selon sa logique propre. La médecine ou l'administration de la santé, le droit ou l'administration de la justice poursuivent des objectifs qui leur sont propres et ont mis au point des structures originales pour remplir les fonctions qui leur sont assignées. Car chaque profession dans une société est un groupe fonctionnel qui tend à s'organiser de moins en moins en terme de territoire, de race et de plus en plus exclusivement en fonction du rôle précis que ses membres jouent. L'éducation et l'enseignement commencent à s'orienter dans la même direction. Mais comme nous le verrons plus loin, dans le domaine de l'éducation, on est peut-être plus avancé dans l'aménagement des structures du système d'éducation que dans l'aménagement interne de la profession enseignante.

Un des facteurs qui a peut-être le plus contribué à ce que l'éducation devienne un secteur d'activités spécifique relativement autonome et qui se développe selon ses propres normes et ses propres standards, réside dans le changement qui s'est opéré dans le contrôle de l'éducation. En effet, l'éducation était auparavant exclusivement contrôlée par une multitude de communautés locales. L'organisation de l'éducation devait d'abord répondre aux attentes multiples de celles-ci. Dans un tel contexte, l'éducation ne pouvait définir ses propres normes et règles de fonctionnement en s'inspirant d'abord et avant tout de critères

professionnels. Ce contrôle exclusif des communautés locales sur l'éducation a considérablement diminué et tend à faire place à un nouveau type de contrôle qui se fonde davantage sur des critères s'inspirant des sciences de l'éducation; il est beaucoup plus respectueux des exigences spécifiques de l'éducation que des attentes plus ou moins changeantes de telle ou telle communauté locale.

Les critères sur lesquels on s'appuie pour aménager de façon rationnelle l'éducation sont plus "universaux et cosmopolites"; leur définition n'est pas laissée au hasard ni au bon vouloir d'une multitude de groupes. Qu'on soit anglais, français ou américain, qu'on appartienne à un milieu rural ou urbain, à une société en voie de développement ou à une société industrialisée, on tend à définir l'éducation en fonction d'un dénominateur commun, d'une exigence commune. Les sciences de l'éducation, et d'autres disciplines connexes, contribuent à la définition de cette exigence et c'est précisément parce qu'on tend à la définir à partir des derniers développements scientifiques sur l'apprentissage et l'organisation scolaire qu'elle est susceptible de rallier le plus grand nombre.

Les investissements et les ressources consacrés à l'éducation, le développement des sciences de l'éducation, la mise sur pied d'un système d'éducation intégré qui tend à s'organiser selon des exigences et des standards définis de plus en plus en fonction des derniers développements scientifiques, nous sont apparus comme autant d'indices de cette volonté de rationaliser le secteur de l'éducation, d'améliorer la qualité de

l'enseignement et l'efficacité du système. Mais ce qu'il importe le plus de souligner cependant:

1o- c'est que, dans la réforme scolaire actuellement entreprise au Québec, tous ces indices se trouvent réunis et intégrés. La réforme scolaire est devenue le symbole de cette rationalisation du secteur de l'éducation au Québec. Elle est devenue l'illustration de cette mentalité nouvelle qui commence à animer le secteur de l'éducation;

2o- que la professionnalisation de l'enseignement au Québec est intimement liée à la mise en application de la réforme scolaire; elle dépend à la fois du soutien que le milieu accordera à la réforme et de l'empressement avec lequel les enseignants eux-mêmes mettront à en devenir les principaux animateurs.

## 2. La professionnalisation: un processus de mobilité sociale

Nous avons tenté de retracer un premier courant de la littérature sur la signification de la professionnalisation, selon lequel le processus de professionnalisation est intimement lié à l'industrialisation. Il est un autre courant de la littérature dont l'intention est aussi de situer le processus de professionnalisation par rapport au type de société dans laquelle il s'inscrit; c'est celui selon lequel la professionnalisation est définie comme un processus de mobilité sociale.

Ce processus est intimement lié à l'industrialisation. La mobilité sociale des individus est en effet l'une des caractéristiques de

la société industrielle; en effet, il est possible à un individu de passer d'une classe sociale à une autre. Cette mobilité sociale, ce mouvement d'un individu d'une position sociale à une autre est permise et même encouragée au nom de l'idéal démocratique et du principe de l'égalité des chances pour tous.

Dans les sociétés dites primitives, l'accès aux différentes occupations était pré-déterminé. En effet, dans le contexte d'une économie de subsistance, à la fois stable et peu diversifiée et au sein d'une culture aussi fortement axée sur la tradition et la conservation, les individus n'avaient pas à choisir leur occupation. Leur rôle et le statut qui leur correspondaient, leur étaient attribués. L'orientation de l'apprentissage des individus était de les préparer à remplir les rôles que la société avait fixés d'avance. Dans d'autres sociétés, l'accès à certaines occupations était (ou est) défini par l'hérédité, la race, la religion, le sexe. Par exemple, au moyen âge, les serfs ne pouvaient accéder en aucune façon aux fonctions supérieures réservées à la noblesse dont les droits et les privilèges étaient transmis de façon héréditaire.

Dans la société industrielle, la structure des occupations est caractérisée par la spécialisation et la diversité des tâches. Plusieurs de ces tâches nécessitent un entraînement très poussé, de sorte que les conditions ou pré-requis à certains postes sont les aptitudes véritables des individus et leur compétence. Ainsi, parce que l'accès de la plupart des occupations dépend surtout et avant tout de la compétence des individus, ces

derniers peuvent être mobiles socialement et passer, s'ils détiennent une certaine compétence, d'une strate ou d'une classe sociale à une autre. La mobilité sociale résulte donc d'un changement radical dans la structure des occupations des sociétés industrielles, de la forte demande de "compétence". Ainsi, on ne s'étonnera pas que les professionnels, de qui on exige une certaine compétence, soient mobiles socialement et que ceux qui veulent être mobiles socialement, accéder à un niveau supérieur dans l'échelle sociale, tentent d'une part, de faire reconnaître leur occupation comme une profession et d'autre part, "d'aménager" leur propre profession de façon à leur permettre d'être mobiles à l'intérieur même de leur profession.

Il importe de souligner aussi qu'il n'y a pas que les individus qui entrent en compétition pour essayer de monter dans l'échelle sociale. Des groupes entiers peuvent aussi le faire. Seymour M. Lipset et Neil J. Smelser (13) citent quelques exemples de mobilité sociale collective. Un des exemples les plus courants de ce type de mobilité sociale est le mouvement des familles; par exemple, si le chef de famille accède à un niveau supérieur de la hiérarchie des occupations, le statut des membres de la famille se trouve haussé d'autant. Un autre exemple de ce type de mobilité réfère au mouvement d'un département ou d'un service, au sein d'une organisation, qui accède à un palier plus élevé de la structure de cette organisation. Enfin, les deux auteurs citent l'exemple de la professionnalisation d'une occupation, du mouvement selon lequel une occupation devient une profession et, par la même occasion, permet à un groupe

d'accéder à un statut plus élevé.

Everett C. Hughes (14) a été un des premiers auteurs à étudier la professionnalisation sous l'angle de la mobilité sociale. Il reprendra la distinction entre mobilité sociale individuelle et mobilité sociale collective. Lorsque le processus de professionnalisation lui apparaît comme un processus de mobilité sociale collective, il réfère essentiellement à l'effort d'un groupe ou d'une occupation organisée en vue d'accéder à un palier supérieur dans la hiérarchie des occupations. L'effort de ce groupe se trouve cristallisé dans la recherche d'un statut professionnel. Lorsque le processus de professionnalisation lui apparaît comme un processus de mobilité sociale individuelle, il réfère à l'effort d'un individu en vue d'accéder à un niveau supérieur de l'échelle sociale, soit en choisissant de s'orienter vers une occupation qui bénéficie d'un prestige élevé, une profession, soit en essayant une fois entré dans une profession, de connaître tout au cours de sa carrière un succès particulier qu'il voudra faire sanctionner en en gravissant les échelons; ce qui lui permettra d'acquérir un statut plus élevé à l'intérieur même de celle-ci.

Qu'en est-il de l'éducation? Dispose-t-on de certains indices témoignant de ce mouvement de mobilité sociale collective et de mobilité individuelle chez les enseignants? En quoi la professionnalisation de l'enseignement peut-elle être interprétée comme un mouvement de mobilité sociale collective et individuelle?

L'étude de l'origine sociale des enseignants peut nous indiquer dans quelle mesure le choix de l'enseignement comme occupation peut représenter pour ceux qui s'orientent vers cette occupation une occasion de monter dans l'échelle sociale et d'être mobiles socialement.

Plusieurs études sur l'origine sociale des enseignants (15) tendent à démontrer que les enseignants se recrutent surtout parmi les familles d'ouvriers et de cultivateurs, et dans une proportion moindre, de petits administrateurs. Ces mêmes études tendent aussi à montrer que les enseignants, une fois engagés dans leur carrière, font partie de la classe moyenne, qu'ils s'y identifient et acquièrent les attitudes et les valeurs qui sont propres à cette classe.

Il ressort de ces analyses que l'enseignement, comme occupation, représente pour les enseignants une voie de mobilité sociale, c'est-à-dire que les enseignants accèdent à une strate sociale supérieure à celle de leur propre famille d'origine. Ils appartiennent en effet, à la strate des professionnels ou des semi-professionnels, alors que leur famille appartenait à celle des ouvriers, des cultivateurs et des petits administrateurs.

Deux de ces études ont montré (celle de J. Floud et W. Scott, en Angleterre, et celle de C. Jomphe au Québec) que la mobilité sociale par l'intermédiaire de l'enseignement est une tendance qui remonte à deux générations et que si l'on compare les familles dont sont issus les enseignants observés avec l'ensemble des autres familles, il ressort clairement que ces

familles ont été plus mobiles socialement que le reste de la population. Enfin, dans l'analyse des réponses à une question portant sur l'occupation que les professeurs de Québec aimeraient voir leur fils embrasser (thèse de G. Jomphe), révèle que les enseignants aimeraient voir leurs fils accéder à une occupation plus élevée que l'enseignement. La profession d'enseignant représenterait donc à leurs yeux, qu'une étape intermédiaire dans leurs aspirations à un échelon supérieur de l'échelle sociale.

Cette tendance à la mobilité sociale n'est d'ailleurs pas propre à la profession enseignante. C'est aussi le cas d'autres professions et des autres occupations en voie de professionnalisation. Si, comme nous l'avons déjà souligné, cette tendance s'inscrit dans le prolongement de l'idéal démocratique et du principe de l'égalité des chances, et si elle trouve son point d'appui dans les valeurs de succès, de créativité que la société industrielle privilégie, elle s'enracine aussi dans les motivations et les aspirations individuelles au développement et à la réalisation de soi (16).

Cette tendance n'est pas non plus le propre des professions; on pourrait la retrouver dans d'autres occupations qui n'ont aucune prétention à la professionnalisation.

Mais le fait, pour les enseignants, d'être socialement mobiles en tant qu'individu, comme tendent à le démontrer les études sur l'origine sociale des enseignants, n'implique pas nécessairement qu'ils essaient

de l'être collectivement et comme groupe. D'autres indices nous permettent cependant d'affirmer qu'effectivement ils essaient de l'être collectivement. Leur action, particulièrement celle de leurs associations, en vue de faire reconnaître leur occupation comme une profession s'inscrit dans le prolongement de leur tendance individuelle à être mobiles socialement.

Dans le troisième chapitre de notre travail, lorsque nous étudierons le professionnalisme, c'est-à-dire lorsque nous tenterons de reconstituer la perception qu'ont les enseignants de leur statut professionnel, il nous sera possible d'illustrer d'une façon plus détaillée cette assertion. Nous ne retiendrons pour le moment que trois indices à partir desquels on pourra inférer que c'est comme groupe et collectivement que les enseignants essaient d'être mobiles socialement, soit: la formation universitaire du personnel enseignant, la participation aux décisions d'ordre pédagogique et les revendications de salaires, les associations enseignantes ont d'ailleurs pris position à plusieurs reprises et ont même rédigé plusieurs mémoires sur ces questions.

Les associations enseignantes réclament en effet depuis quelques années que la formation du personnel enseignant se donne à l'université. Burton R. Clark (17) fait remarquer à cet égard que ce n'est pas uniquement parce que les connaissances scientifiques nécessaires à l'exercice de plusieurs occupations se sont développées à un rythme très rapide et que la formation des candidats qui s'y destinent est devenue plus complexe que certaines

occupations ou certains secteurs d'activités essaient de confier à l'université la formation de ceux qui s'y engagent. Pour qu'une occupation jouisse d'un statut élevé, elle doit ordinairement et préalablement témoigner d'un niveau élevé de préparation, c'est-à-dire universitaire. En effet, la formation universitaire est l'un des symboles qui permet à une occupation de bénéficier d'un statut élevé dans l'échelle des occupations et d'être considérée comme une profession. Ainsi, l'action des associations enseignantes en vue de confier aux universités la formation du personnel enseignant peut être interprétée, comme le fait remarquer Clark pour d'autres occupations, comme un moyen de vouloir hausser globalement le statut de l'enseignement.

Les revendications des enseignants au sujet de leur participation aux décisions d'ordre pédagogique peuvent témoigner certes de leur volonté de vouloir s'engager à fond dans le processus pédagogique et d'assumer une plus grande responsabilité. Mais, comme dans le cas de leur revendication au sujet de la formation universitaire, cette revendication peut aussi signifier pour eux qu'ils veulent, à mesure qu'ils acquièrent une plus grande compétence, accéder au pouvoir et le partager au sein de l'organisation scolaire: leur occupation bénéficierait par voie de conséquence d'un statut et d'un prestige plus élevé. Le contrôle des mécanismes de décisions au sein de l'organisation scolaire se traduirait par un statut plus élevé pour l'occupation d'enseignant. C'est collectivement que les enseignants pourraient ainsi voir leur statut occupationnel monter dans l'échelle des occupations.

On pourrait accorder la même signification aux revendications des enseignants concernant les salaires. Nous ne discuterons pas ici ni de la nature, ni du rythme, ni du taux de ces augmentations, ni de leurs implications. C'est globalement que nous envisagerons le phénomène. Le salaire que reçoit un individu ou qui est attaché à une fonction ou à un poste sert souvent à évaluer le rôle qu'il joue, peut être un symbole de l'importance qu'on accorde à sa fonction ou à son rendement. Le salaire peut être considéré en effet comme un indice du statut social d'un individu qui en "résume" ou en détermine plusieurs autres. Par exemple, il est, la plupart du temps, basé sur le niveau d'instruction et de compétence d'un individu. Il peut aussi (et ceci est particulièrement vrai dans une société de consommation) déterminer les "patterns" de consommation d'un individu, lesquels peuvent eux-mêmes être retenus comme indice de son statut social. Vouloir élever la rénumération attachée à une occupation, c'est, en autres choses, reconnaître symboliquement l'importance de cette occupation et augmenter ses chances d'accès aux symboles qui lui permettront de se classer parmi les occupations auxquelles on reconnaît un statut élevé. Ainsi, les revendications relatives aux augmentations de salaire des enseignants, tout comme leurs revendications relatives à la formation universitaire et à la participation aux décisions peuvent être interprétées comme un indice de leur effort collectif en vue de hausser le statut de leur occupation.

Nous avons établi, par l'étude de leur origine sociale,

que les enseignants représentaient une catégorie de personnes mobiles socialement, c'est-à-dire que le fait de choisir l'enseignement comme occupation était une occasion peur eux de monter dans l'échelle sociale. Nous avons de plus démontré que c'est collectivement et comme groupe qu'ils essaient d'être mobiles socialement en tentant de faire reconnaître leur occupation comme une profession. Mais, pour Everett C. Hughes, ce n'est pas seulement parce que le choix d'une occupation peut être l'occasion pour certains individus d'être mobiles socialement, ni parce qu'un groupe ou une occupation organisée concerte ses efforts en vue d'accéder collectivement à un palier supérieur de l'échelle des occupations, que la professionnalisation peut être interprétée comme un mouvement de mobilité sociale. C'est aussi parce qu'une profession représente un cadre où un individu, une fois qu'il y est entré, peut, au cours de sa carrière, faire sanctionner sa propre compétence et ses propres succès en gravissant les échelons de cette profession; ce qui lui permettra d'acquérir un statut plus élevé à l'intérieur de celle-ci et ainsi de continuer à être mobile socialement. Hughes réfère ici à la stratification ou à la hiérarchie qui existent dans une profession et à travers laquelle un individu peut être mobile. Nous ne nous demanderons pas ici si une telle stratification existe dans l'enseignement. Nous avons cependant l'intention de définir plus loin la stratification d'une profession comme l'une des principales dimensions de la professionnalisation d'une occupation et nous tenterons alors de poser le problème en référant à l'enseignement.

Au terme de ces quelques réflexions sur le processus de professionnalisation comme mode de mobilité sociale, certains pourraient être tentés de déceler dans cette interprétation de la professionnalisation une connotation péjorative selon laquelle la professionnalisation d'une occupation ne serait qu'un moyen pour les membres de cette occupation d'accéder à un palier supérieur de l'échelle sociale. Il ne nous revient pas de juger si tel ou tel groupe qui prétend à la professionnalisation de leur occupation est animé de ces sentiments. Il nous est cependant permis de souligner que nous n'avons pas tenté de dégager la signification du processus de professionnalisation uniquement comme un mode de mobilité sociale. Nous l'avons aussi présenté, en en faisant un corollaire de l'industrialisation, comme un effort en vue d'aménager de façon rationnelle une occupation ou un secteur d'activité. Il ne faudrait donc pas oublier ce point de départ de notre analyse. Rien n'indique, de plus, que les deux niveaux de signification que nous avons définis soient contradictoires à priori. Au contraire, le projet de mobilité sociale d'un groupe en voie de professionnalisation et les projets individuels de mobilité des individus qui font partis de cette occupation peuvent très bien s'insérer dans ce projet plus vaste d'aménagement rationnel d'un secteur d'activité valorisé par la société. Car si les individus ou les groupes qui prétendent à la professionnalisation nourrissent des aspirations à la mobilité sociale, ils ne peuvent les réaliser qu'en faisant preuve individuellement et collectivement d'une plus grande compétence

et d'un sens plus accentué des responsabilités, sans lesquels leur ascension sociale ne saurait être reconnue et sanctionnée. De plus, nous avons souligné que cette tendance à la mobilité sociale, s'appuie d'une part, sur les valeurs de succès et de créativité que la société industrielle privilégie et d'autre part, trouve ses racines profondes dans les motivations et les aspirations qu'ont certains individus de se réaliser pleinement.

Le seul "danger" que la professionnalisation de l'enseignement comme mouvement de mobilité sociale pourrait comporter, ne pourrait survenir que:

1o- si cette occupation en voie de professionnalisation ne recherchait, dans une impatience mal contrôlée, que les symboles de professionnalisation d'une occupation (autonomie dans l'exercice de ses fonctions, autorégulation et contrôle juridique de l'occupation par les membres qui en font partie, prestige, rénumération élevée), sans d'abord découvrir les exigences et les obligations qu'une occupation doit développer envers elle-même, sans que les membres eux-mêmes n'aient intériorisé les normes et les modèles de comportements qui doivent être ceux des professionnels.

2o- si une société, ou un milieu, consentait à accorder un statut élevé aux membres d'une occupation sans s'être assurée d'abord de leur compétence, sans avoir développé à leur égard un système d'attentes tel qu'ils se sentent responsables du secteur d'activité dans lequel ils travaillent et sans avoir mis à leur disposition les ressources et moyens nécessaires au maintien de la qualité du service qu'ils dispensent.

CHAPITRE II: LES PRINCIPAUX ELEMENTS DU PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION

Nous avons, en dégageant la signification de la professionnalisation, tenté de situer ce processus dans le contexte social plus vaste dans lequel il s'inscrit. Nous centrerons maintenant notre analyse sur le processus de professionnalisation proprement dit en essayant d'en définir certains éléments. Notre intention n'est cependant pas de dresser une liste des caractéristiques d'une profession; nous tenterons plutôt de décrire certains changements que connaît une occupation qui évolue graduellement vers le modèle d'organisation du travail de type professionnel.

Les principaux éléments que nous voulons commenter sont les suivants:

1- Les transformations d'une occupation en voie de professionnalisation, la formation des membres et la socialisation à la profession;

2- Le processus de segmentation de la profession;

3- Le processus de stratification de la profession;

4- Le contrôle de la profession par ses membres.

1- <u>Les transformations d'une occupation en voie de professionnalisation, la formation des membres et leur socialisation à la profession</u>

Un des premiers changements que connaît une occupation en voie de professionnalisation se situe au niveau de la tâche ou du type de travail à effectuer. En effet, une occupation commence à se

professionnalisée lorsque la tâche spécifique de ses membres, tout en conservant une certaine unité, se complexifie, échappe à une certaine standardisation et lorsque ses membres ne peuvent plus répéter d'une façon routinière les mêmes gestes ou les mêmes comportements pour la remplir, et qu'il leur faut faire preuve d'une certaine initiative il devient alors nécessaire aux membres de cette occupation de se donner ou de recevoir une formation supérieure.

Par formation supérieure nous entendons, tout d'abord, une formation intellectuelle centrée sur l'étude des sciences ou des disciplines qui sont directement reliées au secteur d'activité dans laquelle l'occupation s'inscrit. Comme nous l'avons déjà démontré, c'est par l'application des théories scientifiques à un secteur d'activité que la professionnalisation participe au mouvement de rationnalisation de la société industrielle, d'une part, et qu'une occupation commence à se transformer de l'intérieur pour devenir une profession, d'autre part. Nous avons de plus montré que c'est à l'université qu'une telle formation peut se donner, parce que c'est à ce niveau qu'il est vraiment possible de se sensibiliser aux derniers développements scientifiques. Nous avons aussi dégagé la signification que revêt la formation universitaire des membres d'une occupation qui veulent hausser le statut de cette dernière.

Mais ce que nous voulons particulièrement mettre en relief, c'est que la formation des membres d'une occupation qui se professionnalise

ne peut se limiter à une formation intellectuelle; elle implique aussi une socialisation des membres à cette profession. Il est en effet essentiel que les membres assimilent sa "culture", s'intègrent, s'adaptent à son organisation, en intériorisant les normes et les valeurs spécifiques qui les guideront dans l'exécution de leurs tâches. L'intériorisation de ces valeurs et de ces normes rend alors superflu un contrôle extérieur rigide, car ils possèdent ainsi les pré-requis nécessaires à une relative autonomie.

Cette socialisation ne se limite pas à la période où un candidat poursuit ses études, mais se continue au cours de ses premières années de pratique. C'est pourquoi les professions reconnues accordent autant d'importance à l'intégration graduelle des candidats à leur milieu de travail et à leur encadrement au moment où celle-ci s'effectue. L'objectif poursuivi n'est pas uniquement de leur faire acquérir les techniques et les habilités de base nécessaires à la pratique de leur profession mais tout autant de les socialiser et de les intégrer à leur propre milieu professionnel.

Comme le fait remarquer Dan C. Lortie (18), celui qui entre dans une profession doit, parce que peu de contrôles sont exercés de l'extérieur sur son travail, percevoir les multiples attentes qui sont reliées au rôle qu'il joue et acquérir les habilités techniques et personnelles pour y répondre. Il doit agir en présence de ses collègues et, à travers l'évaluation que ceux-ci font de son travail, être en mesure de percevoir

si la façon avec laquelle il s'acquitte de son rôle correspond bien à l'idée que l'on s'en fait, et témoigne de son adaptation au milieu.

Une profession qui dispose de mécanismes adéquats pour intégrer les nouveaux candidats et les socialiser développe chez ces membres une identification à l'égard de leur occupation qui les incite à faire carrière dans le secteur d'activité dans lequel ils ont accepté de s'engager. Cette profession ne saurait alors être transitoire pour celui qui l'a choisie, ou ne représenter qu'un lieu de passage vers une autre occupation qui répondrait davantage à ses aspirations. La profession devient alors plus stable et ses membres plus "engagés" et enracinés dans le secteur d'activité où ils travaillent (19).

Ainsi les membres d'une occupation qui commence à se professionnaliser voient leur tâche devenir plus complexe. Il leur apparaît nécessaire, pour s'adapter, d'acquérir une formation plus poussée. Ils doivent se socialiser à ce milieu de travail qui se modifie graduellement et qui développe à leur égard des attentes qui se font plus exigeantes. Peut-on retracer dans le domaine de l'éducation des indices pouvant témoigner des transformations de l'enseignement comme occupation, qui la feraient alors évoluer vers le modèle d'organisation du travail de type professionnel? Le niveau de formation de ses membres s'est-il élevé? L'enseignement a-t-il développé des mécanismes adéquats de socialisation de ses membres? Nous sommes conscients que nous ne pourrons répondre à cette question que d'une façon partielle; mais nous voudrions néanmoins commencer à poser le problème.

Il est indéniable que le développement de la pédagogie et des sciences de l'éducation d'une part, et la mise en application de la réforme scolaire d'autre part, s'ils n'ont pas encore transformé en profondeur la situation du personnel enseignant, modifieront peu à peu l'enseignement et la tâche des enseignants. Il suffit de parcourir le Document d'éducation no 2 (20) sur l'application du Règlement no 1 du ministère de l'Education pour évaluer jusqu'à quel point l'enseignement comme occupation est appelé à évoluer, à se complexifier.

La marge d'initiative et d'autonomie dont disposaient et disposent encore les enseignants dans le système scolaire que le Règlement no 1 est appelé à modifier, semble assez mince. Les enseignants doivent se conformer à des programmes académiques extrêmement précis. Ils doivent veiller à ce que tous les étudiants sans exception assimilent les matières inscrites aux programmes de la même façon et dans le même laps de temps. Pendant longtemps, peu de place a été accordé à la recherche et à l'expérimentation. Beaucoup de maîtres utilisent les mêmes méthodes que celles qu'ils utilisaient il y a vingt ans. Bref, l'enseignement est standardisé et une certaine routine semble le caractériser. Sous-jacent à ces problèmes de la standardisation de l'enseignement se pose celui des structures d'autorité hiérarchique de l'organisation scolaire, qui président à cette standardisation et qui laissent peu de place à l'autonomie des enseignants dans l'accomplissement de leur tâche.

La nouvelle philosophie qui inspire le développement de l'éducation, centrée sur le développement équilibré de l'enfant et l'adaptation aux différences individuelles exigera une transformation profonde de la vie scolaire. Le classement des étudiants selon l'âge à l'élémentaire, la promotion par matière, les nouveaux programmes, un nouveau type d'examen, l'instauration des dossiers individuels, représentent des innovations pédagogiques qui rendront la tâche de l'enseignant plus complexe et exigeante; l'enseignant devra faire preuve d'un sens de l'initiative plus développée et bénéficier d'une plus grande autonomie.

On peut ainsi affirmer que la nouvelle philosophie de l'éducation et la transformation des structures pédagogiques qu'elle entraîne sont susceptibles de modifier la tâche de l'enseignant de telle façon qu'elle évolue graduellement vers le modèle d'organisation du travail de type professionnel. Mais ces changements d'orientation et de structures sont-ils suffisants? Les enseignants modifieront-ils leurs attitudes en conséquence? Intérioriseront-ils les nouvelles normes et valeurs qui leur sont sous-jacentes (21)?

Dans une étude récente sur les enseignants de Montréal, Norman Wener (22) a étudié leurs attitudes professionnelles. Il s'est plus précisément demandé si ces enseignants avaient des attitudes qui correspondaient au modèle d'organisation du travail de type professionnel ou au modèle d'organisation du travail de type bureaucratique que nous

avons décrit plus haut.

L'auteur propose comme hypothèse que les enseignants qui sont entrés dans le processus de professionnalisation participent à la fois aux deux modèles d'organisation du travail, bureaucratique et professionnel. Leur tâche s'est traditionnellement apparentée au style de travail bureaucratique, mais ils manifestent des aspirations professionnelles.

A l'analyse, l'hypothèse s'est vérifiée.

> " A première vue, les enseignants manifestent donc des aptitudes professionnelles assez ambivalentes en ce qui concerne la standardisation et la spécialisation et expriment une plus grande indécision face aux normes qui définissent certains champs d'exercice de l'autorité".
>
> " Les enseignants manifestent d'abord une grande indécision dans la définition des normes qui concernent l'autorité. Ce phénomène nous montre l'existence chez les enseignants de conflits entre les normes bureaucratiques et les normes professionnelles.
> Conséquemment, face à la standardisation et à la spécialisation, les professeurs adoptent des attitudes qui peuvent les protéger de l'autorité bureaucratique. Dans cette perspective, ils endossent les normes professionnelles qui peuvent leur être utiles et rejettent celles qui leur paraissent trop exigeantes ou qui peuvent les rendre vulnérables aux sanctions de la supervision bureaucratique" (23).

Ainsi, si les changements qui se dessinent au niveau du cadre de l'enseignement et de la tâche des enseignants sont susceptibles d'amorcer le processus de professionnalisation, ce dernier ne saurait vraiment se développer sans que les enseignants eux-mêmes ne modifient

des attitudes à l'égard de leur tâche et de leur occupation.

C'est en haussant graduellement le niveau de la formation de leurs membres et en accordant une attention spéciale à leur socialisation que les occupations en voie de professionnalisation parviennent peu à peu à inculquer ces attitudes à leurs membres. Relativement à ces deux pré-requis, on peut affirmer que l'enseignement ne se situe qu'au tout début du processus de professionnalisation." En effet, même si le niveau moyen de scolarité des enseignants a augmenté au cours des dernières années, en 1965-1966, plus de la moitié des enseignants des niveaux élémentaire et secondaire ne détenaient qu'un brevet B (13 ans de scolarité) ou un brevet inférieur au brevet B." De plus, très peu de mesures ou d'initiatives ne favorisent vraiment l'intégration progressive des étudiants-maîtres à leur milieu de travail, leur encadrement au sein des écoles, au moment où ils commencent à enseigner; ces mesures pourraient contribuer à l'amélioration de leur socialisation professionnelle. Les quelques semaines de stage pratique dans des écoles au cours de leur formation ne sauraient vraiment répondre à ce besoin. D'ailleurs le système scolaire, les institutions de formation et la profession enseignante comme telle n'ont pas développé, comme dans d'autres professions, de tels mécanismes.

En conclusion, il est permis d'affirmer que, même si le développement de la pédagogie et des sciences de l'éducation, et dans le

contexte plus particulier du Québec, la réforme scolaire contribue à modifier substantiellement la tâche des enseignants et à la faire évoluer dans le sens d'une plus grande professionnalisation de l'enseignement, les enseignants eux-mêmes ne semblent pas avoir complètement intériorisé les normes professionnelles relatives à leur tâche. De plus, sur le plan de leur formation et de leur socialisation à leur occupation, l'enseignement ne peut se situer qu'au début du processus de professionnalisation.

2- Le processus de segmentation d'une profession

Nous avons montré dans le premier chapitre, lorsque nous avons tenté de dégager la signification de la professionnalisation, que le désir d'aménager de façon rationnelle un secteur d'activités représentait un pré-requis essentiel à la professionnalisation d'une occupation. A mesure que, dans un secteur d'activités, on acquière une connaissance plus précise et plus scientifique des besoins auxquels il faut répondre, que les moyens dont on dispose se diversifient et se complexifient, il n'y a pas que la tâche individuelle de ceux qui oeuvrent dans ce secteur d'activités qui subissent des transformations qui la font évoluer, graduellement, vers le modèle d'organisation du travail de type professionnel. En effet, l'occupation dans son ensemble subit des transformations, se structure et "s'aménage", dans le but de mieux répondre aux besoins.

L'occupation, dans son ensemble, entre alors dans un processus

de différenciation, c'est-à-dire que les membres de la profession ne jouent plus tous le même rôle de la même façon; plus une occupation se professionnalise, plus elle se différencie. L'étude de la différenciation d'une profession peut nous indiquer comment une profession s'organise elle-même en vue d'assurer la qualité de ses services professionnels d'une part, et de faire en sorte que ses membres exercent leur profession de la façon et au niveau qui correspondent le mieux à leur compétence et à leurs aspirations d'autre part. Il existe deux types de différenciation: une différenciation horizontale et une différenciation verticale. Nous étudions tout d'abord le processus de différenciation horizontale.

La différenciation horizontale d'une profession réfère essentiellement à une segmentation de la profession, en une délimitation de certains secteurs dans une profession. R. Bucher et A. Strauss (24) font même de ce processus de segmentation une des principales dimensions de la professionnalisation. Certains membres d'une profession, faisant face à des problèmes identiques se découvrent des objectifs et des intérêts communs, utilisent des méthodes et des techniques communes pour solutionner leurs problèmes. Ils en viennent à s'identifier au segment de la profession dans laquelle ils travaillent et à y développer un sentiment d'appartenance. Ce processus peut même déboucher, à l'intérieur même de la profession, à la mise en place d'associations qui regroupent les membres qui oeuvrent dans un même segment. Ces segments lorsqu'ils

sont assez développés, peuvent même entrer en conflits les uns avec les autres ou lutter, à l'intérieur de la profession, pour contrôler l'association professionnelle, pour influencer la définition des critères d'entrée dans la profession et pour définir l'image que la profession doit projeter dans le public.

Le processus de segmentation dans une profession remplit deux fonctions. La première est de procéder à une division du travail entre les membres dans le but de répondre plus adéquatement et selon les mêmes critères de qualité à l'ensemble des besoins qui se font sentir dans un secteur d'activités. La seconde fonction est de favoriser d'une façon continue et systématique, les échanges professionnels et la mise en commun des expériences acquises dans le but d'assurer une plus grande qualité des services professionnels et d'avancer plus rapidement dans la solution des problèmes.

Le développement de spécialités et même de sous-spécialités à l'intérieur d'une profession illustrent de façon typique cette différenciation horizontale. Cette segmentation ne correspond pas à une simple différenciation de préoccupations à l'intérieur d'une profession. Elle réfère à des groupes qui organisent de fait leurs activités professionnelles d'une façon qui les distingue des autres membres de leur profession. De plus, ces segments ne sont pas fixes. Ils peuvent même changer selon l'évolution des théories scientifiques auxquelles ils se réfèrent et des

techniques qu'ils utilisent. Une profession apparaît alors dans cette perspective comme "une amalgamation souple de segments en mouvement" (24).

L'enseignement à première vue n'échappe pas à ce processus de différenciation. Il suffit de référer aux distinctions courantes qu'on fait entre les niveaux d'enseignement (maternelle, élémentaire, secondaire, collégial et universitaire). A l'intérieur d'un même niveau d'enseignement, on distinguera parfois des segments selon les matières (langues, mathématiques, histoire, géographie, physique, chimie, musique, art, etc.). Au niveau secondaire, on distinguera, là où la polyvalence n'est pas encore instaurée, des segments selon les sections (initiation au travail, classique, scientifique, général) et, là où la polyvalence a été introduite, des segments selon les groupes de discipline (formation de la personne, langues-lettres, sciences-mathématiques, arts et technique). A ces segments peuvent s'ajouter les divers groupes d'enseignants spécialisés en éducation physique, dans l'enseignement à l'enfance exceptionnelle, etc.

Si cette différenciation a commencé à s'inscrire dans les structures pédagogiques de notre système d'enseignement, elle s'est aussi manifestée dans une certaine mesure dans la structuration des associations d'enseignants. Par exemple, les grandes associations enseignantes (C.E.Q., P.A.P.T., P.A.C.T.) regroupent les enseignants des niveaux élémentaire et secondaire surtout. Le syndicat professionnel des enseignants (S.P.E.) regroupe ceux des collèges classiques et des CEGEPS, le Syndicat des

professeurs de l'Etat du Québec (S.P.E.Q.) ceux des écoles d'Etat (écoles techniques et écoles normales d'Etat).

On pourrait être porté à croire, à partir de cette différenciation de la profession que nous venons d'illustrer, que l'enseignement est vraiment engagé dans le processus de segmentation. Tel n'est cependant pas le cas à notre avis et ce, pour trois raisons.

Premièrement, même s'il est possible d'observer le développement de certains segments, il importe de souligner que le véritable processus de segmentation supposerait que l'unité de la profession enseignante ait été effectuée. C'est à l'intérieur d'une même structure et d'une même association que peut se développer un authentique processus de segmentation.

Deuxièmement, les segments observés demeurent encore très vastes et très globaux et ne réfèrent pas, sauf dans certains cas, à de véritables spécialisations auxquelles les membres auraient tendance à s'identifier au point d'éprouver le besoin de se grouper en association. Il ne semble pas se dessiner un véritable mouvement dans ce sens. Et cette préoccupation ne semble pas occuper une place prépondérante dans la stratégie des associations enseignantes (25). Il serait cependant intéressant de vérifier jusqu'à quel point des associations de spécialistes (special-interest associations) se sont vraiment développées à l'intérieur de la profession enseignante.

Troisièmement, la différenciation horizontale que l'on peut observer chez les associations enseignantes du Québec ne correspond souvent pas d'abord à une division fonctionnelle des tâches (comme le suppose le processus de segmentation), mais s'appuie souvent sur d'autres facteurs, étrangers à la tâche, comme la langue, la religion, le statut juridique des institutions d'enseignement (institutions privées, institutions publiques, institutions étatiques). On ne peut donc pas considérer le développement de toutes ces associations comme des indices du processus de segmentation dans l'enseignement. Ceci ne veut pas dire qu'elles ne peuvent pas remplir par ailleurs d'autres fonctions; mais elles ne poursuivent pas, d'abord et avant tout, les objectifs d'associations de spécialistes à l'intérieur de la profession, qui pourraient faire progresser l'enseignement vers une plus grande professionnalisation.

Pour que de telles associations se développent en plus grand nombre, il faudrait d'abord que de véritables spécialités se soient davantage développées dans l'enseignement, que tous les enseignants qu'on définit comme des spécialistes détiennent vraiment un diplôme de spécialisation dans la matière qu'ils enseignent, que ceux qui détiennent un diplôme de spécialisation enseignent vraiment les matières dans lesquelles ils sont spécialisés. De plus, il faudrait que ces spécialistes aient la préoccupation de mettre en commun leur expérience, de discuter des problèmes relatifs à leur spécialité, en organisant des échanges sur le plan professionnel, échanges qui ne se limiteraient pas nécessairement

au niveau d'enseignement où ils enseignent, mais qui s'étendraient à tous les membres de cette spécialité à quelque niveau d'enseignement où ils se situent, y compris le niveau universitaire.

Il est un autre phénomène relatif au processus de segmentation auquel il est nécessaire d'accorder une attention particulière. C'est celui selon lequel certains segments d'une profession tendent à se hiérarchiser les uns par rapport aux autres, connaissent un prestige plus élevé que d'autres. Ce phénomène n'aurait rien de disfonctionnel en soi si la qualité des services professionnels offerts dans ces segments ne pouvait en être affectée. Or, il arrive souvent que les segments les plus prestigieux d'une profession attirent les meilleurs candidats et bénéficient de meilleures conditions d'organisation matérielle, de sorte que la qualité des services professionnels peut varier d'un segment à l'autre et que les besoins auxquels une profession veut répondre d'une façon plus adéquate en se segmentant peuvent ne pas être tous comblés selon les mêmes critères de qualité.

Ce phénomène peut s'expliquer de diverses façons. Il se peut que les membres d'un segment d'une profession soient plus qualifiés, comme groupe, que ceux d'autres segments. Le public peut aussi valoriser plus particulièrement un segment d'une profession. Par exemple, c'est le cas actuellement en médecine de la chirurgie cardio-vasculaire. De plus, l'image que projette les membres d'un segment d'une profession dans le

public peut contribuer à hausser ou à diminuer son propre prestige à l'intérieur d'une profession; c'est le cas actuellement des médecins de famille si on les compare aux médecins spécialistes.

Cette tendance vers une hiérarchisation informelle de divers segments d'une profession les uns par rapport aux autres ou à la sur-valorisation de certains segments se retrouve aussi dans l'enseignement. Nous ne citerons pour illustrer ce phénomène que deux indices: les niveaux d'enseignement et les sections d'enseignement au niveau secondaire.

Nous avons demandé aux enseignants de la C.S.R. Tardivel, de la C.E.C.M. et du P.S.B.G.M. d'évaluer le prestige des enseignants qui enseignent aux niveaux élémentaire et secondaire d'une part et dans les diverses sections d'enseignement au niveau secondaire.

Comme le montre le tableau 1, (item a), les enseignants du niveau secondaire sont nettement mieux vus que ceux du niveau élémentaire. Il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les enseignants de la C.E.C.M. et ceux du P.S.B.G.M.; les enseignants de la C.S.R. Tardivel ont cependant un peu moins tendance à accorder un prestige plus élevé aux enseignants du niveau secondaire. Quant aux sections d'enseignement du niveau secondaire (item b), les enseignants des sections classiques et scientifiques à la C.S.R. Tardivel et à la C.E.C.M. jouissent d'un prestige plus élevé que ceux des sections générales et ini-

Tableau 1- Pourcentage des enseignants qui estiment que certaines catégories d'enseignants sont mieux vus, aussi bien vus ou moins bien vus que d'autres

| | | TOTAL | C.S.R.T. | C.E.C.M. | P.S.B.G. |
|---|---|---|---|---|---|
| a. Les enseignants du secondaire sont-ils mieux vus, aussi bien vus ou moins bien vus que ceux de l'élémentaire sur le plan professionnel? | mieux vus | 70.4 | 62.6 | 74.9 | 69.7 |
| | aussi bien vus | 25.4 | 32.8 | 22.2 | 24.4 |
| | moins bien vus | 3.1 | 4.6 | 1.8 | 4.0 |
| | pas de réponse | 1.1 | 0.0 | 1.2 | 2.0 |
| b. Les enseignants qui enseignent à la section classique et scientifique sont-ils mieux vus, aussi bien vus ou moins bien vus sur le plan professionnel que ceux qui enseignent dans la section générale, commerciale et initiation au travail? | mieux vus | 49.6 | 52.4 | 54.7 | 40.2 |
| | aussi bien vus | 49.0 | 47.6 | 44.7 | 56.3 |
| | moins bien vus | 0.8 | 0.0 | 0.0 | 2.7 |
| | pas de réponse | 0.6 | 0.0 | 0.6 | 0.9 |
| c. Les enseignants qui enseignent à des groupes d'élèves dont le rendement général est plus fort que celui de la moyenne, sont-ils mieux vus, aussi bien vus ou moins bien vus que ceux qui enseignent à des élèves dont le rendement général est faible? | mieux vus | 44.4 | 48.9 | 44.3 | 40.8 |
| | aussi bien vus | 52.3 | 48.9 | 54.2 | 52.2 |
| | moins bien vus | 2.0 | 1.7 | 0.6 | 4.5 |
| | pas de réponse | 1.3 | 0.6 | 0.9 | 2.5 |
| d) Les enseignants qui, avant de commencer à enseigner, ont reçu leur formation à l'Université, sont-ils mieux vus, aussi bien vus, moins bien vus que ceux qui ont reçu leur formation à l'Ecole Normale? | mieux vus | 53.3 | 42.0 | 52.1 | 65.2 |
| | aussi bien vus | 40.5 | 50.0 | 42.5 | 28.9 |
| | moins bien vus | 3.8 | 5.2 | 3.6 | 3.0 |
| | pas de réponse | 2.4 | 2.9 | 1.8 | 3.0 |
| e) Les enseignants qui détiennent un diplôme de spécialisation dans la matière qu'ils enseignent sont-ils mieux vus, aussi bien vus ou moins bien vus sur le plan professionnel que ceux qui ne détiennent pas de diplôme de spécialisation relatif à la matière qu'ils enseignent? | mieux vus | 63.5 | 75.6 | 63.5 | 54.5 |
| | aussi bien vus | 32.9 | 24.9 | 32.7 | 39.3 |
| | moins bien vus | 2.3 | 0.0 | 2.5 | 3.6 |
| | pas de réponse | 1.4 | 0.0 | 1.3 | 2.7 |

tiation au travail. Au P.S.E.G.M., une majorité d'enseignants (56%) considèrent que les enseignants des diverses sections sont aussi bien vus les uns que les autres; 40% néanmoins reconnaissent que les enseignants des sections classique et scientifique sont mieux vus.

Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ce phénomène. Tout d'abord les enseignants du niveau secondaire, d'une part, et ceux des sections classique et scientifique, d'autre part, sont respectivement plus qualifiés dans l'ensemble que ceux du niveau élémentaire et des sections générale et initiation au travail. (Il faudrait citer ici, à l'appui de cette hypothèse, les statistiques tirées de notre propre échantillon). Il se peut aussi que les enseignants les plus qualifiés soient davantage motivés, de par leurs aptitudes, leurs goûts et leur formation, à enseigner au niveau secondaire qu'au niveau élémentaire ou dans les sections classique et scientifique plutôt que dans les section générale et initiation au travail. De plus, au niveau secondaire, les sections classique et scientifique sont plus valorisées dans le public que les sections générale et initiation au travail et les professeurs qui y enseignent peuvent en tirer un prestige accrû. Mais il est une hypothèse sur laquelle nous voudrions insister d'une façon particulière. Cette tendance vers une hiérarchisation informelle des divers segments de l'enseignement les uns par rapport aux autres pourrait peut-être s'expliquer par l'absence quasi totale d'une différenciation verticale ou d'une stratification formelle à l'intérieur même de la profession enseignante. Avant

d'expliciter davantage cette hypothèse, il nous faudra cependant nous interroger sur le processus de différenciation verticale ou de stratification d'une profession.

1- Le processus de stratification d'une profession

Alors que la différenciation horizontale d'une profession est d'abord axée sur une division du travail, une répartition "géographique" des tâches, et la constitution de secteurs de travail à l'intérieur de la profession, la différenciation verticale réfère surtout à la constitution d'une hiérarchie formelle à l'intérieur de la profession ou même à l'intérieur de chaque segment de la profession. Les divers paliers de cette stratification peuvent varier d'une profession à une autre, mais on peut souvent reconnaître les paliers suivants: étudiants, internes ou stagiaires, résidents ou assistants, agrégés ou membres à part entière de la profession, coordonnateurs ou directeurs de départements ou de services.

La principale fonction de la stratification d'une profession est de délimiter des niveaux de responsabilités au sein de la profession qui correspondent de façon précise à divers niveaux de compétence de ses membres. Un membre doit, pour atteindre un palier supérieur de la profession, prouver et faire reconnaître par ses collègues qu'il a acquis une compétence qui le rend apte à y accéder. Ce mécanisme peut servir de ga-

rantie à la qualité des services professionnels.

La stratification d'une profession peut aussi permettre à ses membres de définir plus adéquatement leur rôle, d'identifier plus facilement les tâches et les responsabilités qui correspondent à leur niveau de compétence et acquérir ainsi le sentiment d'être en mesure de les assumer. Il peut en résulter une plus grande satisfaction au travail. Dans un tel contexte les membres de la profession sentent moins le besoin de changer de profession, mais s'y engagent avec plus de conviction.

La stratification d'une profession et la mobilité des membres à l'intérieur de cette stratification peuvent, de plus, répondre aux aspirations de ses membres à la mobilité sociale, en leur offrant des perspectives de carrière où ceux-ci auront le sentiment d'avancer, de progresser, sans songer à sortir de la profession. Ces perspectives de carrière peuvent aussi avoir un impact sur le recrutement des membres. Une profession qui n'offrirait pas de telles perspectives pourrait se voir défavorisée dans le nombre et la qualité des personnes qui voudraient y accéder, au profit d'une profession qui peut effectivement en proposer.

Dans l'enseignement, et plus particulièrement au Québec, il n'existe pas une stratification aussi poussée que dans d'autres professions. Pendant longtemps, les seuls éléments de différenciation verticale à l'intérieur de la profession ont été l'enseignement proprement dit et la

direction d'une école. D'autres éléments de différenciation, comme les postes de titulaires, de coordinateurs de matières au niveau d'une année-degré, d'une école ou d'une commission scolaire sont venus s'ajouter par la suite. Il est à noter toutefois que ces nouveaux éléments de stratification se situent presqu'exclusivement aux niveaux secondaire et collégial. De plus, la hiérarchie qui peut exister entre ces divers éléments n'est pas toujours clairement définie. On peut même se demander si, au nom d'une idéologie égalitaire, bon nombre d'enseignants ne s'opposent pas à ce qu'une telle hiérarchisation s'instaure dans l'enseignement.

Certains indices nous laissent croire cependant que la conception d'une profession enseignante plus stratifiée qu'elle ne l'est actuellement commence à se répandre.

Premièrement, dans la mesure où l'on accorde plus d'importance aux stages d'enseignement pratique, que la durée de ceux-ci se voient prolongée, la présence de plus en plus courante de stagiaires (certains utilisent le terme interne) dans les écoles, peut apparaître comme un élément de stratification. En terme de compétence, de responsabilités et de prestige, ces derniers feraient partie de la strate la moins élevée dans la stratification de la profession ou d'un segment de la profession.

Deuxièmement, l'instauration d'une période de probation

pour les candidats à l'enseignement peut être interprétée comme un élément de stratification. La Commission Parent avait recommandé qu'on accorde une certification provisoire aux maîtres diplômés des centres de formation (26). Le ministère de l'Education a fait sienne cette recommandation et l'a introduite dans le règlement no 4 relatif au permis et au brevet d'enseignement, en distinguant le permis d'enseigner du brevet d'enseignement, "décerné au détenteur d'un permis qui, après avoir enseigné durant deux ans... est jugé compétent" (27). Le but de cette période de probation d'une durée de deux ans est double. C'est d'abord un mode de perfectionnement, un prolongement de la formation pratique donnée durant les études. C'est aussi un mécanisme de sélection pour décourager les candidats moins sérieux. Du point de vue qui nous préoccupe, ce type de certification nous apparaît comme un autre élément de différenciation verticale. En effet, la mise en application de cette recommandation serait à l'origine de la constitution d'une strate d'enseignants en probation qui, quel que soit le secteur ou le segment où ils enseigneraient, ne pourraient pas être considérés comme de véritables enseignants, avant qu'ils n'aient établi la preuve de leur compétence et acquis une certaine expérience. On peut, à partir des statistiques relatives au personnel enseignant 1965-1966, évaluer à environ 10,000 (soit environ 15%) le nombre de ceux qui tomberaient dans cette catégorie.

Troisièmement, en ce qui concerne l'enseignement élémentaire, la distinction que la Commission royale d'enquête sur l'éducation

établit entre le certificat d'aptitudes à l'enseignement élémentaire (1 an de scolarité après le CEGEP) et la licence de l'enseignement élémentaire (3 ans d'études après le CEGEP), et la description des services que chacun de ces modes de formation peut rendre aux futurs enseignants, nous laisse entrevoir un autre élément de stratification possible (28). En effet, on y affirme que les détenteurs de certificat d'aptitudes à l'enseignement élémentaire travailleraient sous la direction de maîtres mieux qualifiés et mieux expérimentés et que les détenteurs de la licence d'enseignement élémentaire seraient plus spécialement affectés à la direction et à l'inspection des écoles, à la direction d'expériences pédagogiques et à l'élaboration de recherches, de programmes et d'examens. Bref, ces derniers recevraient une formation plus poussée dans le but de devenir le personnel de cadre sous la direction ou la supervision duquel d'autres enseignants moins compétents bien que suffisamment qualifiés travailleraient. Le système d'assistant-professeur pour l'enseignement des langues vivantes auxquelles réfèrent aussi les commissaires s'inspirent du même principe (29). L'idée qu'on retrouve ici est celle d'une différenciation verticale qui ne serait pas définie arbitrairement mais qui s'appuierait sur des niveaux de qualifications différents.

Ces quelques indices peuvent témoigner que l'idée d'une stratification plus poussée de la profession enseignante commence à se propager. Mais la constitution d'une telle hiérarchie formelle dans l'enseignement est loin d'être devenue une réalité.

Quelles conséquences l'absence d'une telle stratification dans l'enseignement peut-elle entraîner? Nous avons déjà indiqué quelques unes des conséquences qu'une telle situation peut entraîner sur le recrutement et la stabilité de la profession, sur la carrière des membres et leurs aspirations à la mobilité sociale. Nous voudrions maintenant reprendre une hypothèse que nous avons formulée lorsque nous avons étudié le processus de segmentation de la profession, et en formuler une seconde, relative à la constitution d'une hiérarchie informelle de la profession qui pourrait desservir la qualité de l'enseignement.

Nous avons déjà émis l'hypothèse en effet que l'absence d'une stratification formelle à l'intérieur de la profession pourrait être considérée comme l'un des facteurs pouvant accentuer une sur-valorisation de certains segments les uns par rapport aux autres. Cette sur-valorisation de certains segments de l'enseignement peut nuire dans une certaine mesure à la qualité de l'enseignement dispensé dans d'autres segments. Les meilleurs éléments de la profession, ne pouvant faire reconnaître et sanctionner de façon formelle leur niveau plus élevé de compétence en accédant à des paliers plus élevés dans une hiérarchie de la profession (comme cela se retrouve dans d'autres professions) auraient alors tendance à le faire reconnaître en cherchant à s'identifier aux segments de la profession qui sont les plus valorisés par le public. Si les enseignants les plus qualifiés, par exemple, ceux qui détiennent

une licence, avaient la possibilité dans tous les segments, à tous les niveaux ou dans toutes les sections de la profession où ils enseignent, de faire reconnaître ce niveau plus élevé de compétence (et ne pas être considérés sur le même pied que celui qui détient un brevet B), ils auraient peut-être alors moins tendance à se déplacer vers les segments les plus valorisés de la profession pour en retirer une meilleure reconnaissance de leurs aptitudes et de leurs qualifications. A une "concentration" des compétences dans certains secteurs de l'enseignement, pourrait succéder une répartition de ces enseignants les plus qualifiés dans tous les secteurs de l'enseignement.

Cette absence d'une stratification formelle de la profession enseignante peut aussi favoriser l'émergence dans l'enseignement d'une stratification informelle qui ne correspond pas d'abord à des degrés divers de compétence et de responsabilités dans la profession. Nous ne citerons qu'un indice à l'appui de cette seconde hypothèse.

Il a trait aux enseignants qui enseignent à des groupes d'élèves dont le rendement scolaire varie. Certains enseignants sont souvent plus valorisés lorsqu'ils enseignent à des groupes d'élèves dont le rendement est plus élevé que la moyenne. Il peut même exister une certaine compétition entre les enseignants eux-mêmes, basée sur le rendement moyen des élèves de leur classe. Certains peuvent même accepter difficilement les élèves plus lents dont les pourcentages plus faibles

diminuent le rendement moyen de la classe. Cette situation a parfois été accentuée par des incitations venant du système d'éducation lui-même, parce qu'on a longtemps utilisé le système d'examens comme un moyen indirect d'évaluer le rendement des enseignants (30).

Nous avons voulu vérifier si cette situation persistait. L'analyse de l'item c du tableau 1 nous indique que dans l'ensemble, les enseignants qui enseignent à des élèves dont le rendement est plus élevé que celui de la moyenne sont, dans une proportion de 52%, aussi bien vus que ceux qui enseignent à des élèves dont le rendement est faible. Il n'existe pas de différence significative entre les trois sous-groupes (C.S.R.T., C.E.C.M., P.S.B.G.M.). Il n'en demeure pas moins cependant que de 40 à 48% des enseignants considèrent que les enseignants qui enseignent à des élèves dont le rendement est fort sont mieux vus. Les enseignants du P.S.B.G.M. ont un peu moins tendance à considérer que ces enseignants sont mieux vus. Mais, d'une façon générale, on peut affirmer que ce type de stratification informelle persiste au moins chez une partie du personnel enseignant.

Ainsi l'absence d'une stratification formelle de l'enseignement peut être à l'origine d'une sur-valorisation de certains segments de la profession et favoriser l'émergence d'une stratification informelle qui ne serait pas de nature à véritablement améliorer la qualité de l'enseignement.

Le premier a trait à la formation universitaire du personnel enseignant. En effet, les enseignants qui, avant de commencer à enseigner, ont reçu leur formation à l'université (tableau 1, item d), sont mieux vus que ceux qui ont reçu leur formation à l'école normale, dans une proportion de 53% au total. Les enseignants de la C.S.R. Tardivel n'accordent cependant pas un prestige plus élevé aux enseignants qui ont acquis leur formation à l'université. Par ailleurs, ceux du P.S.B.G.M. leur accordent un prestige encore plus élevé que ceux de la C.E.C.M. Ces différences pourraient peut-être s'expliquer par le fait qu'il y a, de fait, moins de diplômés universitaires à la C.S.R. Tardivel qu'à la C.E.C.M. et moins de diplômés universitaires à la C.E.C.M. qu'au P.S.E.G.M. (31). On aurait donc, au sujet de la formation, d'autant plus tendance à reconnaître une certaine différentiation verticale dans l'enseignement que le nombre des enseignants qui ont reçu une formation universitaire dans son propre milieu est élevé.

Le second a trait aux qualifications des professeurs spécialisés (tableau 1, item e). Les enseignants qui détiennent un diplôme de spécialisation dans la matière qu'ils enseignent sont nettement mieux vus que ceux qui n'en détiennent pas. Les enseignants de la C.E.C.M. ont plus tendance à valoriser ces enseignants que ceux du P.S.B.G.M. et ceux de la C.S.R. Tardivel ont encore plus tendance à le faire que ceux de la C.E.C.M.

Nous avons dans ce chapitre établi que la stratification d'une profession représentait un élément essentiel du processus de professionnalisation d'une occupation. Nous avons constaté une absence quasi-totale d'une telle stratification formelle à l'intérieur de l'enseignement. L'idée d'une telle différenciation verticale à l'intérieur de l'enseignement commence à se propager. Nous avons aussi tenté de montrer que cette absence de stratification pouvait entraîner des conséquences négatives: sur-valorisation de certains segments de la profession au détriment de certains autres et constitution d'une hiérarchie informelle entre certaines catégories d'enseignants (exemple, enseignants qui enseignent à des élèves dont le rendement est fort moyen et faible) qui ne s'appuieraient pas d'abord sur des degrés différents de compétence et de responsabilités, mais sur des facteurs de différenciation verticale qui ne seraient pas de nature à améliorer la qualité de l'enseignement. Nous avons enfin identifié certains autres facteurs de stratification informelle qui, ceux-là, s'appuieraient sur des degrés différents de compétence (formation universitaire, diplôme de spécialisation dans la ou les matières qu'un professeur enseigne) et indiqué que les enseignants commencent peut-être, en accordant de façon informelle un prestige plus élevé à ces deux dernières catégories d'enseignants, à développer une attitude qui pourrait être plus favorable à une stratification éventuelle de la profession.

Dans quelle mesure une telle stratification formelle aurait-elle des chances de se développer dans l'enseignement? Myron Lieberman (32) affirme que c'est en identifiant et en reconnaissant d'une façon plus explicite les différents degrés de compétence qui caractérisent le personnel enseignant et, plus particulièrement, en instaurant un système d'assistants-professeurs (sub-professional assistants) que la notion d'une stratification formelle de la profession enseignante pourrait se développer.

Il ne faudrait cependant pas assimiler ses assistants-professeurs à des commis de bureau ou à des appariteurs, qui, bien que la présence d'un tel personnel se fasse de plus en plus sentir au sein de l'école, libéreraient les enseignants de plusieurs tâches qui ne comportent aucune connotation professionnelle relative à l'enseignement. Ces assistants seraient des enseignants qui auraient reçu une certaine formation mais qui travailleraient sous la direction d'enseignants plus compétents; ces derniers constitueraient le personnel de cadre. Le rôle d'assistant correspondrait alors à la description du rôle que la Commission royale d'enquête sur l'éducation a défini (et auquel nous avons déjà référé) à l'intention de ceux qui, au niveau élémentaire, détiendraient un certificat d'aptitudes à l'enseignement, par rapport au rôle que joueraient ceux qui détiendraient une licence d'enseignement élémentaire.

L'instauration d'un système d'assistant dans l'enseignement n'aurait pas, selon Lieberman, le seul avantage d'amorcer le processus de

stratification de la profession. Il y voit aussi un avantage d'ordre économique. Par exemple, il fait remarquer qu'au lieu d'engager, dans une école élémentaire, 25 enseignants détenant une licence, il serait peut-être préférable et, sans que la qualité de l'enseignement n'en soit pour autant diminuée, sûrement plus économique, d'engager 5 enseignants détenant un doctorat ou même une licence, et 20 bacheliers en éducation. Il serait, compte tenu de la compétence actuelle du personnel enseignant, possible d'établir une telle stratification à partir de niveaux de compétence différents et adaptés au personnel enseignant actuellement en fonction. Dans cette situation, les enseignants du niveau élémentaire en particulier auraient peut-être moins le sentiment de constituer un segment inférieur dans l'enseignement. Ils ne consacreraient leur temps qu'à un travail proprement professionnel et leurs assistants rempliraient des tâches analogues à ceux que remplissent des assistants ou des techniciens dans d'autres professions. De plus, la mobilité géographique des enseignants pourrait être réduite, parce qu'elle se situerait surtout au niveau du personnel auxiliaire. On pourrait par ailleurs offrir de meilleurs salaires aux enseignants les plus compétents et vraiment professionnels et, dans la mesure ou c'est souhaitable, attirer plus d'hommes au niveau élémentaire.

L'instauration d'un tel système de stratification supposerait que le système de formation des enseignants et la structure interne des écoles subissent des transformations pour s'y adapter. De plus, les

enseignants eux-mêmes seraient-ils favorables au développement d'une telle stratification? Nous ne disposons pas de données précises pour répondre à cette question. On peut cependant émettre l'ensemble des hypothèses suivantes. Les enseignants auraient tendance à s'y opposer, car la représentation qu'ils se font de leur propre profession est celle d'une profession homogène. Ils ne semblent pas avoir tendance à reconnaître ouvertement et de façon formelle les disparités qui existent entre différentes catégories d'enseignants sur le plan des qualifications. Des professeurs qui détiennent une maîtrise (4 années d'université) peuvent sur le plan des responsabilités et du travail à accomplir (bien que des différences existent au niveau de la rémunération) être placés sur le même pied que celui qui détient un brevet B. On peut se demander si on n'essaie pas de justifier cette situation en développant une idéologie égalitaire voulant que tous les enseignants, quelles que soient leurs qualifications, se perçoivent comme des égaux face à la tâche à accomplir, même si certains sont plus compétents que d'autres. De même, on considère peut-être comme anti-démocratique la reconnaissance de différents degrés de compétence commandant différents degrés de pouvoirs et d'autorité à l'intérieur même de la profession, comme cela se retrouve dans d'autres milieux professionnels. Si de telles hypothèses se vérifiaient, il ne faudrait pas s'étonner que les enseignants essaient de combler leurs aspirations à la mobilité sociale (auxquelles nous avons déjà référé) en essayant davantage d'être mobiles collectivement, en tentant de faire

hausser comme groupe le statut de leur occupation par rapport aux autres occupations, qu'en essayant d'être mobiles individuellement à l'intérieur de leur profession en augmentant leurs qualifications et en tentant d'en gravir les divers échelons au cours de leur carrière.

4- Le contrôle de la profession par ses membres

Une occupation se professionnalise lorsque les membres d'une occupation commencent à exercer un contrôle sur leur occupation.

On pose souvent le problème du contrôle d'une profession par ses membres en termes juridiques, en essayant de déterminer si une association détient les pouvoirs nécessaires pour déterminer les conditions de formation et d'entrée des membres dans la profession et pour appliquer des sanctions contre les membres qui manqueraient au code d'éthique. On réfère alors à des pouvoirs juridiques que détiennent certaines professions libérales traditionnelles comme à des symboles de professionnalisation d'une occupation sans toujours s'interroger sur la nature et le sens du contrôle que les membres d'une profession exercent sur leur occupation, et souvent, sans référer au contexte particulier dans lequel s'exerce ce contrôle de leur profession.

Le contrôle que les membres d'une profession exercent sur leur occupation se situe à deux niveaux: celui des individus qui pratiquent la profession et dont il faut garantir la qualité des services et

celui de l'orientation du développement et de l'aménagement de la profession dans son ensemble dans le but de s'assurer qu'elle réponde adéquatement aux besoins du secteur d'activité dans lequel elle se situe et aux impératifs de rationnalisation qui commandent son développement.

Le contrôle que les membres d'une profession exerce sur l'orientation, et le développement de la profession dans son ensemble se situe au niveau des processus de segmentation et de stratification auquel nous avons déjà référé. Seuls les membres de la profession sont vraiment en mesure de définir comment la profession s'aménagera concrètement, se segmentera et se stratifiera pour répondre aux besoins que la société définit comme prioritaires dans le secteur d'activité où ils travaillent, et garantir la qualité des services professionnels. Seuls parfois même les membres de la profession seront en mesure d'identifier, à partir des derniers développements scientifiques relatifs au secteur d'activité où ils se situent, les problèmes à la solution desquels il faudrait accorder une attention particulière.

Le contrôle que les membres d'une profession exercent sur les individus qui pratiquent la profession se situe d'abord au niveau des normes de travail que ceux-ci ont intériorisées.

Dans le modèle de travail de type bureaucratique, où l'exécution d'une tâche complexe est divisée en différentes parties, où chaque

travailleur n'apprend à exécuter que la partie de la tâche qui lui est confiée, les normes générales qui président au contrôle et à la coordination de l'ensemble de l'exécution de la tâche ne sont pas intériorisées par les travailleurs qui n'en connaissent qu'une partie, mais définies et interprétées de l'extérieur. Dans le modèle de travail de type professionnel, la tâche à remplir conserve une certaine unité. Les travailleurs qui l'exécutent possèdent les qualifications nécessaires pour l'exécuter dans son entier et ont intériorisé les normes qui doivent déterminer la qualité de leur travail et leur application au travail. De plus, si chaque travailleur a intériorisé les normes ou les standards auxquels il doit référer dans son travail, il ne les appliquera pas seulement à son propre travail mais aussi à celui de ses collègues, de sorte que dans ce type de travail, le rendement est dans une certaine mesure contrôlé de l'extérieur. Les principaux contrôles cependant sont ceux qu'un travailleur applique à son propre rendement (33).

Ce sont ces normes et ces exigences communes que les membres d'une occupation en voie de professionnalisation ont appris à partager, essaient de définir, au sein de leur association, de façon formelle et de traduire de façon explicite en définissant des pré-requis à l'entrée des nouveaux candidats dans la profession, et en rédigeant un code d'éthique. Ce dernier érige en système les normes qu'ils ont établies en vue de garantir la qualité de leur travail, et prévoit des sanctions au cas où le contrôle social informel que les membres exercent les uns par rapport aux autres ne

serait pas suffisant pour assurer le maintien des standards de qualité élevés.

Le contrôle et le pouvoir juridique que détiennent certaines professions ne sont que des manifestations extérieures et secondaires d'une attitude que les membres d'une profession développent d'abord à l'égard de leur propre tâche. Certaines occupations d'ailleurs sont reconnues comme des professions même s'ils n'exercent pas de fait un contrôle sur l'entrée de la profession et ne disposent pas de pouvoir juridique pour appliquer des sanctions à des membres qui ne se seraient pas conformés à un code d'éthique pré-établi.

Il importe de souligner de plus que le contrôle juridique qu'exercent certaines professions sur leurs membres s'est modifié ou est appelé à se modifier. Le contrôle de l'entrée de la profession par ses propres membres ne revêt pas la même signification actuellement qu'autrefois. Il était très important, lorsque l'apprentissage des candidats ne se faisaient, selon le système d'apprentis et de campagnonnage, que de façon informelle et qu'au contact des membres déjà admis, qu'une profession exerçat un contrôle complet sur les procédures de certification pour exclure les candidats qui n'étaient pas compétents. La formation des membres d'une profession est beaucoup plus formalisée qu'autrefois et c'est une fonction que les professions partagent maintenant de plus en plus, et que, dans certains cas, elles ont complètement laissé aux universités.

Le contrôle exclusif de l'entrée d'une profession, et peut-être davantage de certains segments d'une profession, par ses membres, peut prêter parfois à des excès. Certaines professions ou certains segments d'une profession peuvent limiter délibérément le nombre de leurs membres, dans le but de bénéficier d'une situation où la demande serait beaucoup plus forte que l'offre: ce qui les placerait dans une situation privilégiée sur le marché du travail et pourrait empêcher la profession de répondre adéquatement aux besoins auxquels elle doit répondre.

La formulation d'un code d'éthique et l'application de sanctions contre les membres de la profession qui le transgresseraient ne revêtent pas aussi, comme dans le cas du contrôle de l'entrée de la profession, et pour les mêmes raisons, la même signification qu'autrefois. Elles n'ont de sens en effet que dans la mesure où elles reflètent les normes que les membres d'une profession ont déjà intériorisées au cours de leur formation et de leur socialisation à leur profession. De plus, les mécanismes par lesquels une profession prévoit appliquer ces sanctions ne peuvent être efficaces que dans la mesure où les membres de la profession n'essaient pas d'abord de se protéger entre eux, et n'attendent pas pour intervenir que des pressions venant de l'extérieur ou de l'opinion publique ne les y contraignent.

Le contrôle social informel, les attentes que les membres d'une profession ont apprises à entretenir les uns par rapport aux autres,

dans leur propre milieu de travail, apparaît alors comme une garantie beaucoup plus sure de la qualité du service des membres d'une profession qu'un contrôle juridique plus ou moins lointain; ce n'est qu'en dernier recours qu'une profession peut faire appel à ce pouvoir juridique qu'elle détient et seulement après qu'un dossier a été constitué pour prouver que la conduite d'un de ces membres allait à l'encontre de son code d'éthique.

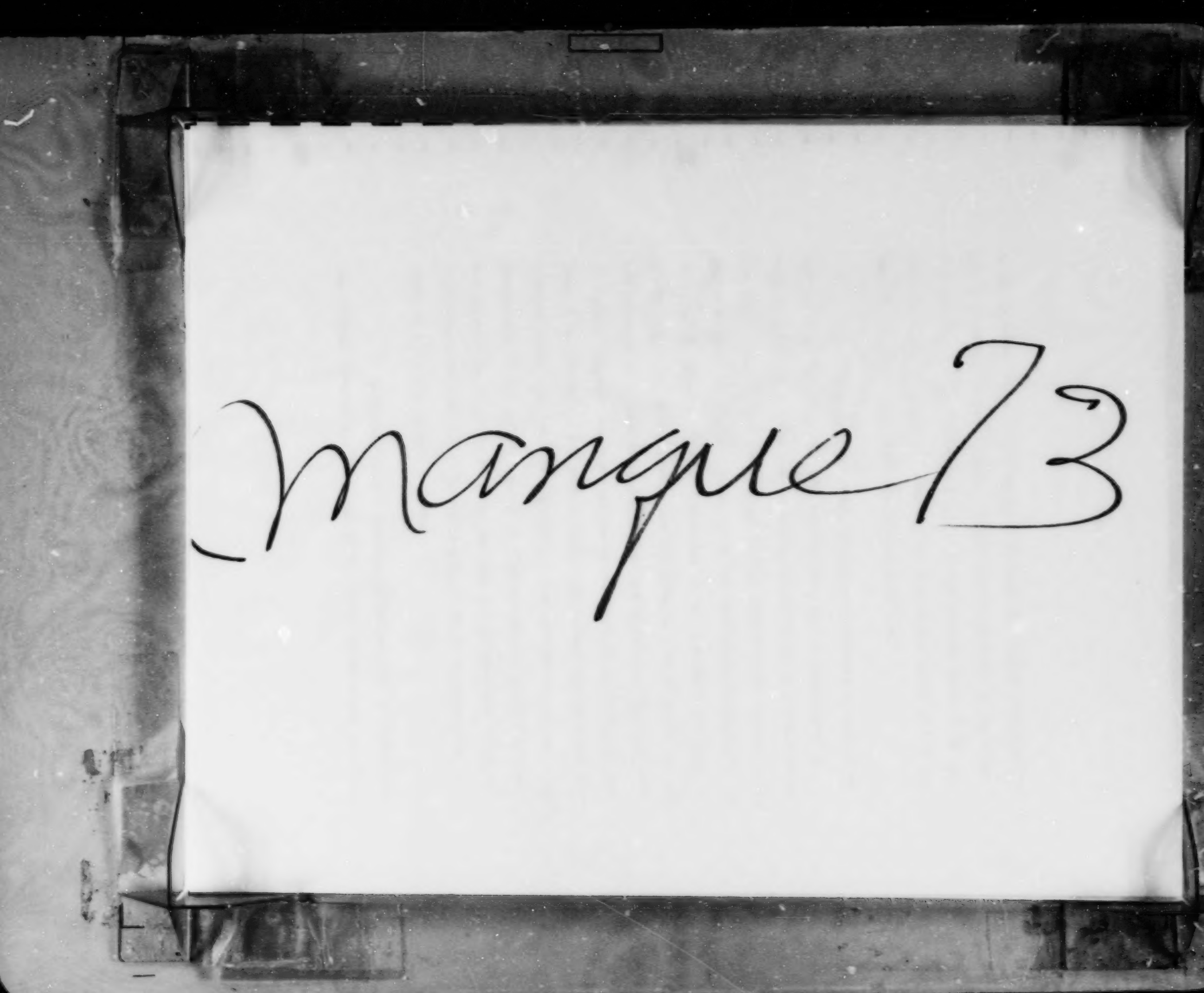
Le contrôle que les membres d'une occupation exercent sur la profession est appelé à se modifier. Nous l'avons déjà suggéré en montrant que le contrôle de l'entrée de la profession est une fonction que les professions partagent avec l'Université. Deux autres facteurs sont susceptibles à notre avis de provoquer des modifications considérables dans le contrôle de la profession par ses membres.

Le premier a trait à l'intégration des professionnels à de vastes organisations. Les professionnels ont ou auront à travailler en plus grand nombre au sein d'organisations. Si la pratique d'une profession en cabinet privé demeure une nécessité pour plusieurs professionnels, plusieurs types de professionnels (et plus particulièrement ceux des nouvelles professions), exercent leur profession au sein d'une organisation. Même les professionnels qui continuent à exercer leur profession en cabinet privé ont souvent à s'intégrer au sein d'une vaste organisation pour au moins une partie de leur propre travail. C'est le cas des médecins attachés à un hôpital.

se situent précisément au niveau des contrôles qui peuvent s'exercer sur la tâche des professionnels. Comment est-il possible de concilier d'autonomie qui caractérise le travail de type professionnel et le contrôle que les professionnels exercent sur leur propre tâche avec le système hiérarchique d'une organisation bureaucratique?

Au terme d'une étude sur les scientifiques au sein d'une organisation, W. Kornhauser (36) conclut que c'est en développant un type de participation des professionnels aux décisions de l'organisation que les tensions et les conflits qui peuvent exister entre ceux-ci et les autres éléments de l'organisation, entre les deux types d'organisation du travail, peuvent se résorber. Kornhauser ne voit cependant pas dans la participation des professionnels aux décisions de l'organisation une solution magique qui puisse faire disparaître les tensions et les conflits. Il suggère seulement que ces tensions et ces conflits ont davantage tendance à se résorber si les professionnels participent aux décisions de l'organisation dans laquelle ils exercent leur profession, que si les professionnels et les autres éléments de l'organisation s'isolent les uns par rapport aux autres ou si l'une des deux parties essaient d'absorber l'autre sans reconnaître le caractère spécifique de la fonction et de la tâche de l'une par rapport à l'autre.

Le second facteur susceptible de modifier le contrôle que les membres exercent sur leur profession a trait au caractère interdisci-


manque 73

se situent précisément au niveau des contrôles qui peuvent s'exercer sur la tâche des professionnels. Comment est-il possible de concilier d'autonomie qui caractérise le travail de type professionnel et le contrôle que les professionnels exercent sur leur propre tâche avec le système hiérarchique d'une organisation bureaucratique?

Au terme d'une étude sur les scientifiques au sein d'une organisation, W. Kornhauser (36) conclut que c'est en développant un type de participation des professionnels aux décisions de l'organisation que les tensions et les conflits qui peuvent exister entre ceux-ci et les autres éléments de l'organisation, entre les deux types d'organisation du travail, peuvent se résorber. Kornhauser ne voit cependant pas dans la participation des professionnels aux décisions de l'organisation une solution magique qui puisse faire disparaître les tensions et les conflits. Il suggère seulement que ces tensions et ces conflits ont davantage tendance à se résorber si les professionnels participent aux décisions de l'organisation dans laquelle ils exercent leur profession, que si les professionnels et les autres éléments de l'organisation s'isolent les uns par rapport aux autres ou si l'une des deux parties essaient d'absorber l'autre sans reconnaître le caractère spécifique de la fonction et de la tâche de l'une par rapport à l'autre.

Le second facteur susceptible de modifier le contrôle que les membres exercent sur leur profession a trait au caractère interdisci-

plinaire du travail professionnel surtout lorsqu'il s'affectue au sein d'une organisation. En effet, c'est souvent tout un secteur d'activité qu'on essaie de rationaliser et la professionnalisation de ce secteur d'activité ne peut se limiter à la professionnalisation d'une seule occupation. A mesure qu'on avance dans la compréhension des problèmes relatifs à un secteur d'activité, un besoin se fait sentir de faire appel à plusieurs disciplines. Une occupation ne peut plus à cause de l'accélération du savoir détenir le monopole des connaissances sur un secteur d'activités.

Le contrôle que les professionnels peuvent exercer sur leur profession ou leur secteur d'activité dans lequel ils se situent peut dans ce contexte être appelé à évoluer vers une forme de contrôle inter-disciplinaire. Ce contrôle inter-disciplinaire peut comme, le décrit Burton R. Clark (37) en référant l'organisation d'une université, prendre la forme d'une "fédération de professionnels" et se traduire dans un "professionnalisme fédéré".

Nous avons voulu, en commentant cette dimension de la professionnalisation relative au contrôle de la profession par ses membres, montrer lo) que les membres d'une occupation en voie de professionnalisation ne peuvent prétendre contrôler leur propre occupation sans avoir intériorisé les normes et acquis les attitudes qui garantissent que le contrôle qu'ils exercent eux-mêmes sur le travail assurera la qualité de

leur service 2o) que conséquemment le problème du contrôle de la profession ne peut se limiter à la détention des pouvoirs nécessaires pour contrôler l'entrée de la profession et l'application d'un code d'éthique 3o) que le problème du contrôle de la profession se pose différemment depuis que les professionnels exercent de plus en plus leur profession au sein d'une organisation 4o) que les conflits et les tensions que peuvent connaître les professionnels au sein d'une organisation par suite de leur appartenance à deux types différents d'organisation du travail ont plus de chance de se résoudre si des mécanismes de participation aux décisions sont mis en place 5o) que le type du contrôle que les professionnels exercent sur le secteur d'activité dans lequel ils travaillent est appelé à évoluer à cause du caractère inter-disciplinaire du travail professionnel.

Comment ce problème du contrôle de la profession par ses membres se pose-t-il dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement? Nous sommes en présence d'un groupe d'enseignants qui d'une part travaillent dans le cadre d'une organisation scolaire qui a traditionnellement exercé un contrôle de type bureaucratique assez rigide sur les enseignants, et qui d'autre part ont développé ou commencent à développer graduellement des aspirations et des attitudes professionnelles. Ces nouvelles aspirations et ces nouvelles attitudes entrent en conflit, comme nous l'avons déjà démontré, avec le type de contrôle et les modèles d'autorité hiérarchiques qui caractérisent l'organisation scolaire. On commence à développer

à l'égard des enseignants un système d'attente qui les incite à être moins dépendants, plus autonomes et à prendre plus d'initiative. Les structures d'autorité dans l'école et dans le système scolaire par ailleurs demeurent à peu près ce qu'elles ont toujours été.

C'est dans ce contexte que s'est développée l'idéologie de la consultation et de la participation des enseignants aux décisions d'ordre pédagogique, au niveau de l'école, des commissions scolaires et du ministère de l'Education, comme moyen pour les enseignants d'exercer un contrôle sur l'enseignement et les problèmes d'ordre pédagogique qui relèvent de leur compétence professionnelle. Nous ne disposons pas d'informations nouvelles et originales sur l'efficacité de ces structures de participation, ni sur les attitudes des enseignants et des administrateurs scolaires face à ces problèmes. Nous nous limitons à constater une tendance au développement de ces structures de participation, pour souligner que la professionnalisation de l'enseignement passe par la participation aux décisions d'ordre pédagogique. Dans le cadre d'une vaste organisation comme l'organisation scolaire, c'est la seule façon pour les enseignants en voie de professionnalisation d'exercer un contrôle de type professionnel sur l'organisation dans laquelle ils sont intégrés, à mesure qu'ils acquièrent une plus grande compétence et que parallèlement, ils adoptent des normes, des valeurs et des attitudes professionnelles. Le contrôle de l'entrée de la profession et le pouvoir d'appliquer des sanctions aux enseignants qui manqueraient à l'éthique professionnelle ne représentent

alors que deux éléments parmi plusieurs autres, sur lesquels les enseignants pourraient exercer un certain contrôle.

Les enseignants ne sauraient de plus être les seuls à exercer un contrôle exclusif sur l'organisation scolaire par le biais de la participation aux décisions. Conseillers en orientation, travailleurs sociaux scolaires, psychologues et administrateurs scolaires professionnels sont aussi des professionnels au sein de l'organisation scolaire et on peut prévoir que c'est ensemble qu'ils devront exercer un contrôle multiprofessionnel sur l'organisation scolaire. De plus en plus, l'éducation deviendra une tâche multi-disciplinaire et les enseignants ne sauraient être les seuls agents de la professionnalisation de l'enseignement et du secteur de l'éducation.

## CHAPITRE III: LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT TELLE QUE PERCUE PAR LES ENSEIGNANTS DE LA C.E.C.M., DU P.S.B.G.M. ET DE LA C.S.R. TARDIVEL

Nous vous proposons dans ce troisième chapitre de dégager la perception que les enseignants de la C.E.C.M., du P.S.B.G.M. et de la C.S.R. Tardivel ont de la professionnalisation de l'enseignement. Nous évaluerons tout d'abord le statut occupationnel que les enseignants eux-mêmes s'attribuent et nous le comparerons à celui qu'ils croient que le public leur attribue. Nous tenterons ensuite de dégager la signification que revêt pour eux la notion de statut professionnel.

## 1. Evaluation du statut occupationnel de l'enseignement par les enseignants

L'échelle d'occupation, dans laquelle nous avons demandé aux enseignants de situer l'enseignement, pour déterminer le statut occupationnel qu'ils s'attribuent est la suivante: professionnel, semi-professionnel, technicien.

TABLEAU 2 - Evaluation du statut occupationnel des enseignants par les enseignants eux-mêmes

| ECHELLE D'OCCUPATION | TOTAL | TARDIVEL | C.E.C.M. | P.S.B.G.M. |
|---|---|---|---|---|
| Professionnel | 50.3 | 54.3 | 36.2 | 70.1 |
| Semi-professionnel | 43.5 | 42.2 | 55.4 | 24.9 |
| Technicien | 4.0 | 1.7 | 6.9 | 1.0 |
| Pas de réponse | 2.3 | 1.7 | 1.5 | 4.0 |

Au total, la moitié (50.3%) des enseignants de notre échantillon se définissent comme professionnels et 43.5% comme semi-professionnels. Une très faible minorité (4.0%) se définissent comme techniciens. Ces proportions varient cependant selon les trois organismes étudiés. En effet, les enseignants de la C.E.C.M. se définissent davantage comme semi-professionnels (55.4%); ils représentent le sous-groupe dans lequel le nombre de ceux qui se définissent comme professionnels est le moins élevé (36.2%) et celui des enseignants qui se définissent comme techniciens le plus élevé (6.9%). Une majorité d'enseignants de la C.S.R. Tardivel (54.3%) se définissent comme professionnels et 42.5% comme semi-professionnels. Ce sont les enseignants du P.S.B.G.M. qui ont le plus tendance à se définir comme professionnels (70.1%).

Comme l'indique le tableau 3, l'évaluation que les enseignants, dans l'ensemble et dans les trois organismes étudiés, font du statut occupationnel de l'enseignement ne varie pas, selon le niveau de l'enseignement, sauf dans le cas de la C.S.R. Tardivel. Alors que l'ensemble des enseignants de cet organisme ont tendance à se définir majoritairement comme professionnels (54.3%), ceux du niveau élémentaire ont davantage tendance à se définir comme professionnels (62.5%) et ceux du niveau secondaire, comme semi-professionnels (52.5%).

Par rapport à l'ensemble de la population étudiée, les femmes sont plus nombreuses à se définir comme professionnelles que les hommes

(tableau 4). En effet, les hommes se définissent dans une proportion égale (47.3%) comme professionnels et semi-professionnels. Ils sont plus nombreux que l'ensemble à se définir comme semi-professionnels et techniciens. Les femmes se définissent davantage comme professionnelles que comme semi-professionnelles (différence de 13%). Il n'existe cependant pas de différences significatives entre les trois sous-groupes (C.E.C.M., P.S.B.G.M. et C.S.R.T.).

Les enseignants qui ont seize ans et plus d'expérience ont dans l'ensemble plus tendance (60.6%) à se définir comme professionnels (tableau 5). Il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les trois sous-groupes, sauf à la C.S.R. Tardivel où les enseignants qui ont seize ans et plus d'expérience sont aussi nombreux à se définir comme semi-professionnels que comme professionnels (50.0%).

Il ressort de l'analyse du tableau 6:

1o- que, dans l'ensemble, les enseignants qui détiennent un diplôme inférieur au Brevet A ont davantage tendance à se définir comme professionnels (56.1%).

2o- que par rapport à l'ensemble, les enseignants qui détiennent un Brevet A se définissent davantage comme semi-professionnels.

3o- que c'est chez les diplômés universitaires qu'on retrouve le plus grand nombre de ceux qui se définissent comme techniciens.

4o- que les enseignants diplômés de l'université, au P.S.B.G.M., ont moins tendance à se définir comme professionnels que l'ensemble des enseignants de ce sous-groupe.

Tout se passe comme si les enseignants peu qualifiés (moins que le Brevet A) avaient davantage tendance à se définir comme professionnels, les enseignants moyennement qualifiés (Brevet A) avaient tendance à se définir comme semi-professionnels. Quant aux enseignants les plus qualifiés (diplôme universitaire), 50% se définissent comme professionnels et 40.6% comme semi-professionnels. Ils sont les plus nombreux à se définir comme techniciens (8.9%).

L'analyse des variables qualification et expérience nous permet d'expliquer, en partie, pourquoi les enseignants de la C.E.C.M., du P.S.B.G.M., de la C.S.R.T. évaluent différemment leur statut occupationnel.

Dans le cas de la variable expérience, les enseignants qui ont 16 ans et plus d'expérience ont davantage tendance à se définir comme professionnels. Or, on peut observer au tableau 7 que la proportion des enseignants du P.S.B.G.M. qui ont 16 ans et plus d'expérience est de 9% plus élevée que dans les deux autres sous-groupes; ce qui pourrait expliquer en partie pourquoi les enseignants du P.S.B.G.M. se définissent davantage comme professionnels.

TABLEAU 3 Pourcentage des enseignants qui se définissent comme professionnels, semi-professionnels et techniciens selon le lieu et le niveau d'enseignement

| | TOTAL | | C.S.R.T. | | C.E.C.M. | | P.S.B.G.M. | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | EL. | SEC. | EL. | SEC. | EL. | SEC. | EL. | SEC. |
| | % | % | % | % | % | % | % | % |
| Professionnel | 53.7 | 49.3 | 62.5 | 46.3 | 38.6 | 35.3 | 75.6 | 71.6 |
| Semi-professionnel | 42.5 | 46.4 | 35.2 | 52.5 | 55.6 | 56.4 | 23.2 | 27.5 |
| Technicien | 3.8 | 4.3 | 2.3 | 1.3 | 5.8 | 8.3 | 1.2 | 0.9 |

TABLEAU 4 Pourcentage des enseignants qui se définissent comme professionnels, semi-professionnels et techniciens selon le sexe et le lieu d'enseignement

| | TOTAL | | C.S.R.T. | | C.E.C.M. | | P.S.B.G.M. | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | M | F | M | F | M | F | M | F |
| | % | % | % | % | % | % | % | % |
| Professionnel | 47.3 | 55.0 | 50.9 | 57.4 | 32.8 | 41.2 | 72.2 | 73.7 |
| Semi-professionnel | 47.3 | 42.2 | 49.1 | 40.0 | 58.3 | 54.1 | 25.8 | 26.3 |
| Technicien | 5.4 | 2.8 | 0.0 | 2.6 | 8.9 | 4.7 | 2.1 | 0.0 |

TABLEAU 5 Pourcentage des enseignants qui se définissent comme professionnels, semi-professionnels et techniciens selon l'expérience et les années d'expérience

| | TOTAL | | | C.S.R.T. | | | C.E.G.M. | | | P.S.B.G.M. | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1-4 | 5-15 | 16 + | 1-4 | 5-15 | 16 + | 1-4 | 5-15 | 16 + | 1-4 | 5-15 | 16 + |
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % |
| Professionnel | 50.7 | 48.0 | 60.6 | 60.0 | 53.6 | 50.0 | 35.6 | 34.8 | 44.6 | 70.1 | 66.7 | 86.7 |
| Semi-professionnel | 45.2 | 46.9 | 37.8 | 36.7 | 45.2 | 50.0 | 57.8 | 56.5 | 51.8 | 29.9 | 30.6 | 13.3 |
| Technicien | 4.0 | 5.1 | 1.6 | 3.3 | 1.2 | 0.0 | 6.7 | 8.7 | 3.6 | 0.0 | 2.8 | 0.0 |

TABLEAU 6 Pourcentage des enseignants qui se définissent comme professionnels, semi-professionnels et techniciens selon le diplôme et le lieu d'enseignement

| | TOTAL | | | TARDIVEL | | | C.E.C.M. | | | P.S.B.G.M. | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Moins q.2 | | | Moins q.2 | | | Moins q.2 | | | Moins q.2 | | |
| | Br. A | Br. A | Uni. | Br. A | Br. A | Uni. | Br. A | Br. A | Uni. | Br. A | Br. A | Uni. |
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % |
| Professionnel | 56.1 | 43.6 | 50.5 | 58.2 | 49.0 | 50.0 | 43.9 | 27.8 | 43. | 77.0 | 71.2 | 60.5 |
| Semi-professionnel | 41.2 | 52.6 | 40.6 | 39.1 | 51.0 | 50.0 | 52.0 | 65.3 | 43. | 23.0 | 28.8 | 34.2 |
| Technicien | 2.7 | 3.8 | 8.9 | 2.7 | 0.0 | 0.0 | 4.1 | 6.9 | 12. | 0.0 | 0.0 | 5.3 |

TABLEAU 7 Années d'expérience selon le lieu d'enseignement

| Années d'expérience | TOTAL | TARDIVEL | C.E.C.M. | P.S.B.G.M. |
|---|---|---|---|---|
| 1 et 2 ans | 21.4 | 20.6 | 21.6 | 21.8 |
| 3 et 4 ans | 17.1 | 13.8 | 18.9 | 16.9 |
| 5 - 9 | 28.5 | 33.3 | 29.0 | 23.4 |
| 10 - 15 | 14.4 | 16.1 | 13.5 | 14.4 |
| 16 + | 18.4 | 17.0 | 17.1 | 26.9 |
| Pas de réponse | 0.1 | 0.0 | 0.0 | 0.5 |

TABLEAU 8 Qualifications selon le lieu d'enseignement

| DIPLOMES | TOTAL | TARDIVEL | C.E.C.M. | P.S.B.C.M. |
|---|---|---|---|---|
| 1. Moins que le Brevet A (1) | 36.6 | 58.1 | 32.4 | 24.2 |
| 2. Brevet A ou équivalent (2) | 38.4 | 28.7 | 43.8 | 37.9 |
| 3. Diplôme universitaire (3) | 14.9 | 5.2 | 16.5 | 21.2 |
| 4. Aucun diplôme | 4.4 | 5.7 | 5.1 | 2.0 |
| 5. Permis | 1.3 | 0.6 | 0.3 | 3.5 |
| 6. Pas de réponse<br>Brevet non déterminé | 4.1 | 1.7 | 1.8 | 10.1 |

(1) MOINS QUE LE BREVET A:

Brevet élémentaire, Elementary Diploma
Brevet C, Class C/3 Teaching Diploma
Brevet complémentaire, Intermediate teaching Diploma
Brevet supérieur, High School Teaching Diploma
Brevet B, Class B/2 Teaching Diploma
Brevet spécialisé

(2) BREVET A OU L'EQUIVALENT:

Brevet A, Class A/1 Teaching Diploma
Certificat B
Bacc.-ès-arts
B.A. en pédagogie et brevet A
Brevet A et B.A.
Bacc. en pédagogie

(3) DIPLOME UNIVERSITAIRE

Maîtrise ou licence en sciences de l'éducation
Maîtrise ou licence dans des disciplines autres que les sciences de l'éducation

Dans le cas de la variable qualification, les enseignants qui détiennent un brevet inférieur au brevet A ont davantage tendance à se définir comme professionnels et ceux qui détiennent un brevet A, comme semi-professionnels. Or, c'est à la C.S.R.T. que les enseignants qui détiennent un brevet inférieur au Brevet A sont les plus nombreux (58.1%) et à la C.E.C.M. que la proportion de ceux qui détiennent un Brevet A est la plus élevée (43.8%) (tableau 9); ce qui pourrait expliquer, en partie, pourquoi les enseignants de la C.S.R.T. se définissent davantage comme professionnels et ceux de la C.E.C.M. comme semi-professionnels.

Mais si les variables expérience et qualification peuvent expliquer en partie les différences qui existent entre les trois sous-groupes, elles ne fournissent cependant pas tous les éléments pour expliquer ces variations. Les enseignants du P.S.B.G.M., quelque soit la variable étudiée, représentent toujours le groupe qui se définit le plus comme professionnel. De même, les enseignants de la C.E.C.M. se définissent le moins comme professionnels et le plus comme semi-professionnels, et ceux de la C.S.R.T. se situent toujours à mi-chemin entre les enseignants de la C.E.C.M. et du P.S.B.G.M.

Ces différences seraient-elles attribuables à la composition interne de chacun de ces sous-groupes? Par exemple, selon que dans un sous-groupe, les enseignants sont plus ou moins qualifiés, ou ont plus ou moins d'expérience, ce sous-groupe a-t-il tendance à se définir davantage comme professionnel que comme semi-professionnel ou technicien? Ces

différences seraient-elles attribuables à la perception que les enseignants ont de l'évaluation que le public fait de l'enseignement comme occupation? Ou de fait, l'enseignant bénéficie-t-il d'un statut plus élevé dans le milieu anglais de Montréal que dans le milieu français de Montréal, dans le milieu rural que dans le milieu urbain?

Nous ne disposons pas de tous les éléments pour répondre à ces questions. Nous avons voulu cependant déterminer si les enseignants pensent que le public en général les perçoit comme des professionnels, des semi-professionnels ou des techniciens. Au total, la majorité (63.9%) estiment que le public les définit comme des semi-professionnels, 18.9% comme des professionnels et/4.5% comme des techniciens. Contrairement à l'évaluation qu'ils faisaient de leur propre statut, une majorité dans les trois sous-groupes estiment que la population les définit comme des semi-professionnels. Il importe de souligner cependant que par rapport au total un plus grand nombre d'enseignants de la C.S.R. Tardivel et du P.S.B.C.M. croient que le public les définit comme professionnels, tandis qu'un plus grand nombre des enseignants de la C.E.C.M. estiment que le public les perçoit comme des techniciens.

TABLEAU 9 Evaluation que le public fait du statut occupationnel de l'enseignant selon les enseignants

| ECHELLE D'OCCUPATION | TOTAL | TARDIVEL | C.E.C.M. | P.S.B.C.M. |
|---|---|---|---|---|
| Professionnel | 18.9 | 35.1 | 10.2 | 19.4 |
| Semi-professionnel | 63.9 | 46.6 | 68.6 | 71.1 |
| Technicien | 14.5 | 17.2 | 18.6 | 5.5 |
| Pas de réponse | 2.7 | 1.1 | 2.7 | 4.0 |

Le fait que les enseignants ne croient pas que le public leur accorde le statut occupationnel auquel il croient avoir droit, peut affecter leur "moral" leur disposition et leur "engagement" dans la réforme scolaire. Certains peuvent, s'ils ne sont pas satisfaits du statut occupationnel qu'ils croient qu'on leur octroie, songer à quitter l'enseignement. Mais ils peuvent aussi vouloir revendiquer un statut plus élevé et tenter de justifier le statut plus élevé auquel ils croient avoir droit. C'est ce que nous essaierons de préciser dans la seconde partie de ce chapitre.

2- La notion de statut professionnel

Nous tenterons maintenant de dégager la signification que revêt pour les enseignants la notion de statut professionnel. C'est à partir des réponses à une question ouverte du "Questionnaire sur les opinions et les attitudes enseignants face à la réforme pédagogique" que nous commençons notre analyse. Cette question s'énonce comme suit: "Quand les enseignants, comme groupe, réclament qu'on leur reconnaisse un statut professionnel, à quoi réfèrent-ils exactement?" Contrairement à la plupart des autres questions de ce questionnaire, celle-ci n'était pas une question "fermée", où l'informateur peut choisir entre plusieurs réponses possibles et définies à l'avance, mais une question "ouverte", où aucune réponse n'est prévue ni structurée à l'avance. Cette question était selon nous trop vaste, pour que, dans l'état des études déjà effectuées sur le sujet, nous puissions

prévoir et formuler toutes les réponses possibles parmi lesquelles l'informateur aurait pu choisir. Nous tenions par ailleurs à ce que les informateurs, étant donné le climat de revendication dans lequel s'est développée la notion de statut professionnel, puissent s'exprimer très spontanément et sans aucune contrainte.

Nous tenterons de reconstituer les principaux thèmes auxquels les enseignants ont référé en répondant à cette question. Nous essaierons ensuite de situer la perception qu'ont les enseignants du statut professionnel de l'enseignement par rapport à la signification du processus de professionnalisation que nous avons dégagée dans le premier chapitre de notre travail.

Près de 5% des enseignants n'ont pas répondu à cette question; ce qui représente un taux de non réponses un peu plus élevé que pour les autres questions. On pourrait l'expliquer par le type de question, question "ouverte", dont la réponse requiert plus de temps et d'attention de la part de l'informateur.

Plus de 8% des enseignants ont répondu qu'ils ne savaient pas à quoi référaient exactement les enseignants quand ils réclamaient qu'on leur reconnaisse un statut professionnel. Certains de ces enseignants ont répondu qu'ils n'étaient pas assez informés, parce qu'ils étaient nouvellement entrés dans la profession. D'autres s'en remettent à leur association d'enseignants et proposent qu'on s'adresse à celle-ci pour le savoir.

Tableau 10 . Liste des thèmes auxquels les enseignants ont référé au sujet du statut professionnel des enseignants.

| Thèmes | ENSEMBLE | C.S.R.T. | C.E.C.M. | P.S.B.G.M. |
|---|---|---|---|---|
| a- Qualifications des enseignants | 219(1) | 70(1) | 97(1) | 52(2) |
| b- Importance du service | 151(2) | 52(2) | 68(3) | 30(5) |
| c- Participation aux décisions | 144(3) | 8(9) | 80(2) | 56(1) |
| d- Rémunération | 99(4) | 19(4) | 40(5) | 40(3) |
| e- Conditions de travail | 89(5) | 19(4) | 47(4) | 23(7) |
| f- Orientation de service | 85(6) | 23(3) | 32(7) | 30(5) |
| g- Autonomie | 78(7) | 6(10) | 40(5) | 32(4) |
| h- Reconnaissance comme groupe professionnel | 55(8) | 14(7) | 22(9) | 19(8) |
| i- Perfectionnement | 38(9) | 11(8) | 23(8) | 4(11) |
| j- Travail para-professionnel | 37(10) | 2(12) | 18(11) | 17(9) |
| k- Les enseignants ne sont pas professionnels | 30(11) | 5(11) | 20(10) | 5(10) |
| l- Ne sais pas | 58 | 14 | 36 | 8 |
| m- Pas de réponse | 37 | 8 | 5 | 24 |

(1) Les chiffres entre paranthèses indiquent l'ordre d'importance des thèmes selon les fréquences obtenues.

Enfin, certains admettent qu'ils ne savent pas ce que la notion de statut professionnel veut dire, "qu'ils en ont discuté mais que ça ne leur dit rien".

a- Les qualifications des enseignants

Le thème auquel les enseignants réfèrent le plus quand, comme groupe, ils réclament un statut professionnel est celui des qualifications. En effet, 219 enseignants au total l'ont commenté. Seuls les enseignants du P.S.B.G.M. y réfèrent en second lieu après le thème de la participation aux décisions.

La majorité des enseignants y insistent sur le fait que l'enseignement est un travail intellectuel qui requiert une compétence dans plusieurs domaines (psychologie, pédagogie, connaissances de la ou des matières à enseigner) et qui font des enseignants des "spécialistes". C'est donc sur leur compétence et sur le fait qu'ils en savent plus que les simples profanes, que les enseignants s'appuient d'abord pour réclamer un statut professionnel.

On a tendance à comparer le niveau des qualifications des enseignants à celui des membres des autres occupations. On affirme que les enseignants sont aussi qualifiés que les médecins, les notaires et les avocats. Mais on déplore qu'on n'accorde pas à l'enseignement un statut aussi élevé. "Les enseignants qui ont un doctorat sont moins bien

reconnus que les médecins qui ont un doctorat".

Au nom de leur compétence, les enseignants réclament, des parents, qu'ils ne les traitent pas comme des "bonnes" ou des gardiens d'enfants, et de la direction, qu'ils ne les considèrent pas comme devant obéir à leur dicta. Les qualifications des enseignants justifient selon eux qu'on leur accorde une plus grande autonomie, qu'ils participent aux décisions de l'organisation scolaire, qu'ils bénéficient d'un salaire plus élevé et jouissent d'un prestige accru.

Une minorité des enseignants qui ont commenté ce thème ont affirmé qu'il faudrait hausser le niveau des qualifications des enseignants, pour éliminer ceux qui se dirigent dans l'enseignement parce qu'ils ne peuvent faire autre chose et pour au moins exclure de l'enseignement ceux qui ne possèdent pas de diplôme pour enseigner. Ceux-là insistent sur une meilleure sélection des candidats et reconnaissent que "ce sont les enseignants les moins qualifiés qui souvent crient le plus pour obtenir un statut professionnel". Une minorité distingue aussi divers degrés de qualifications et de compétence chez les enseignants et reconnaît que le corps enseignant n'est pas homogène. On conclut alors que les enseignants qui ont fait des études universitaires ont droit au statut professionnel. "Ils ne devraient pas perdre leur statut professionnel parce qu'une partie des enseignants n'a pas la formation requise pour être considérée comme professionnels". D'autres sont prêts à reconnaître un statut professionnel à tous les en-

seignants qui ont 15 ans et plus de scolarité et non pas seulement à ceux qui sont diplômés de l'université.

b- L'importance du service

Ce à quoi l'ensemble des enseignants interrogés réfèrent en deuxième lieu, après les qualifications, quand ils pensent au statut professionnel, est l'importance du service que représente l'enseignement. Les enseignants de la C.E.C.M. y réfèrent cependant en troisième lieu et ceux du P.S.B.G.M. en sixième lieu seulement.

L'enseignement représente aux yeux des enseignants un service important à cause de l'objet même de ce service. "L'enseignant travaille sur de l'humain. Il doit orienter l'esprit, former l'âme. L'enseignement n'est pas un travail manuel et l'enseignant ne travaille pas sur une machine. Le service qu'il rend consiste à apprendre aux jeunes à penser par eux-mêmes et à les préparer à s'intégrer à la société de demain, à les socialiser et à les former socialement". L'enseignement devient alors un service essentiel à l'intégration des individus à la société.

L'enseignement est aussi un service important, aux yeux des enseignants, parce que l'avenir du pays en dépend et que le développement économique est lié au développement de l'éducation. Pour certains enseignants de langue française, c'est l'avenir de la nation même qui en dépend.

Enfin certains enseignants ne font pas qu'affirmer que, parce que le service est important, il faut accorder un statut professionnel à ceux qui le dispensent. Ils revendiquent qu'au sein de la société, on accorde une importance plus grande à l'éducation et à l'enseignement ou du moins aussi grande qu'au droit et à la médecine.

c- La participation aux décisions

La participation aux décisions est le troisième thème, par ordre d'importance. C'est sur ce thème que les enseignants du P.S.B.G.M. insistent cependant le plus alors qu'à la C.E.C.M. ils se situent au second rang. C'est donc au sein de la C.E.C.M. et du P.S.B.G.M. que le désir de participer aux décisions se fait plus pressant. On peut émettre l'hypothèse que c'est parce que ces deux organismes disposent d'un appareil bureaucratique beaucoup plus imposant que la C.S.R.T. et que les enseignants y sont plus éloignés de la prise des décisions.

La participation aux décisions ne doit pas se limiter à l'école, selon les enseignants, mais s'étendre aussi à la commission scolaire et au ministère de l'Education pour atteindre la définition des objectifs et la planification de l'éducation. Les enseignants devraient pouvoir participer aux décisions relatives à l'élaboration des programmes, au choix des volumes et du matériel didactique, à la définition du rapport maître-élèves, à l'élaboration des normes de discipline, à la sélection, à la formation et à la certification des enseignants, à l'élaboration des

politiques de promotion ou d'accès des enseignants aux postes de direction, à la construction des écoles, aux innovations et aux changements à introduire dans l'éducation et à la définition des conditions de travail.

Contrairement aux deux autres thèmes, le ton des réponses se fait ici moins affirmatif et plus revendicateur. Les enseignants déplorent que la participation aux décisions n'existe à peu près pas en éducation. On remet en question les structures et les normes d'autorité qui prévalent dans l'enseignement et qui, selon eux, sont entachées de paternalisme.

On essaie de justifier une plus grande participation des enseignants aux décisions en insistant surtout sur le fait qu'ils sont les "spécialistes" de l'éducation et qu'ils sont beaucoup plus en mesure de prendre les décisions relatives à l'éducation que les "bureaucrates" et les "hommes d'affaires". On veut de plus "soustraire l'organisation de l'éducation à la griffe des politiciens".

Quant à la forme que pourrait prendre cette participation des enseignants aux décisions, ceux-ci ne semblent pas avoir une conception bien arrêtée de ce qu'elle devrait être. Certains ne réclament qu'une plus grande information et un meilleur système de communications vertical entre les enseignants et la direction et, horizontal, entre les enseignants eux-mêmes. D'autres définissent la participation aux décisions en termes de consultation des enseignants à tous les niveaux. Enfin, un certain nombre

posent le problème en terme de partage des décisions, de co-responsabilité et de co-gestion.

d- La rémunération

C'est à la rémunération que les enseignants réfèrent en quatrième lieu lorsqu'ils réclament un statut professionnel. Les enseignants du P.S.B.G.M. accordent plus d'importance à cet aspect du statut professionnel parce qu'ils occupent la troisième place par ordre d'importance, alors qu'ils occupent la cinquième dans le cas des enseignants de la C.E.C.M. et de la C.S.R.T.

Les qualifications des enseignants, l'importance du service et l'orientation du service (thème que nous commenterons plus loin), justifient une meilleure rémunération. Les enseignants se comparent à d'autres groupes professionnels et concluent qu'ils ne reçoivent pas une rémunération qui équivaut à leurs tâches. Les enseignants, selon eux, sont aussi qualifiés, le service qu'ils rendent est aussi important et le sens de la responsabilité professionnelle est aussi élevé que chez les autres professionnels.

Les enseignants apportent aussi d'autres justifications:

- Une meilleure rémunération pourrait attirer de meilleurs candidats à l'enseignement et ainsi hausser la qualité de l'enseignement.
- Il est important que la rémunération des enseignants soit élevée, parce que "dans la société, on est classé selon le salaire". La rémunération

d'une personne est devenue le symbole de sa valeur et de l'importance qu'on devrait lui accorder.

- Un meilleur salaire inciterait davantage les enseignants à se perfectionner.
- L'enseignement n'est plus un apostolat et l'enseignant n'est plus un apôtre; il doit être mieux rémunéré.
- L'enseignant a besoin d'une meilleure rémunération pour accéder à la classe sociale de la plupart des professionnels.

e- Les conditions de travail

Le thème des conditions de travail vient en cinquième rang pour l'ensemble des enseignants interrogés. Les enseignants de la C.S.R.T. (4e rang) et de la C.E.C.M. (4e rang) ont insisté davantage sur ce thème que ceux du P.S.B.G.M. (7e rang). Le ton sur lequel ce thème a été commenté s'est fait ici encore nettement plus revendicateur. Les enseignants ont développé deux sous-thèmes sur les conditions de travail.

Le premier est centré sur la définition de la tâche. On y insiste sur le fait que la tâche des enseignants devrait être définie de façon très claire et très précise et qu'on devrait apporter plus de soin à sa définition. Tous les professeurs devraient avoir la même charge d'enseignement. D'autres insistent sur le fait que la tâche des enseignants est trop lourde et que le nombre des élèves par enseignant est trop élevé. Plusieurs font remarquer qu'on devrait inclure dans leurs tâches, les temps

de préparation et de correction. De plus, les enseignants ne devraient pas être obligés de remplacer un professeur absent. Ainsi, dans la définition de leurs tâches, les enseignants favorisent une plus grande standardisation et uniformisation de leurs tâches dans la mesure où elles leur permettraient de la diminuer. Une des justifications qu'ils apportent est la suivante: les enseignants doivent jouir "de conditions de travail où la tâche n'est pas lourde au point de nuire aux impératifs d'une profession (c'est-à-dire, la nécessité d'approfondir ses connaissances, le temps de penser certains problèmes à tête reposée et le besoin de se cultiver)".

Par ailleurs, les enseignants réagissent contre une standardisation de certaines de leurs conditions de travail et contre certains contrôles qui s'exercent sur eux de façon uniforme. L'enseignant, selon eux, ne devrait pas être tenu de demeurer à l'école toute la journée s'il n'a pas de cours à donner ou s'il n'est pas en devoir. Il devrait avoir la liberté de disposer de ses temps libres en dehors des heures de cours et, ce, quitte à travailler le soir, s'il le désire. Il ne devrait pas être obligé de signer un livre de présences. "Il ne devrait pas être traité comme un ouvrier". Ses conditions de travail et ses types de contrôle altèrent l'image qu'ils se font d'une profession d'autant plus que certains y réfèrent comme à un symbole de professionnalisation et justifient le statut professionnel de l'enseignement, en faisant valoir que les enseignants, comme les autres professionnels, ne travaillent pas à heures fixes, ne font pas du "9 à 5 heures" et qu'ils ne comptent pas leurs heures supplémentaires.

Le second sous-thème relatif à leurs conditions de travail est centré sur la sécurité d'emploi et sur la sécurité sociale des enseignants. On y revendique une "garantie de travail" (sécurité d'emploi) et on réfère aux diverses assurances et à l'accumulation des jours de maladie. Ce sous-thème met l'accent sur le maintien des droits acquis. Ce thème prend d'autant plus d'importance pour les enseignants dans le contexte actuel des négociations provinciales que les enseignants de certaines associations locales ou régionales bénéficient de conditions d'emploi plus avantageuses sur ce plan que l'ensemble des enseignants de la province.

f- L'orientation du service

Les enseignants réfèrent ici au sens des responsabilités, au dévouement, à l'idéal et au sens de l'engagement qui leur est nécessaire de développer pour répondre aux exigences de l'enseignement. C'est une caractéristique ou une qualité qu'ils reconnaissent à un professionnel et sur laquelle ils se fondent pour justifier un statut plus élevé.

Pour l'ensemble, ce thème se situe en sixième place. Il occupe cependant le troisième rang chez les enseignants de la C.S.R.T., le cinquième au P.S.B.G.M. et le septième à la C.E.C.M.

L'orientation de service des enseignants se manifeste selon eux, dans l'intérêt particulier qu'ils développent à l'égard de l'enfant et de l'étudiant et dans leur désir de créer des meilleures conditions d'apprentissage. Certains soulignent qu'on peut le retrouver dans leur désir de devenir plus compétent et de se perfectionner. D'autres insistent davantage sur la nécessité pour les enseignants de faire carrière et de s'engager ainsi à fond dans l'enseignement et dans le domaine de l'éducation en général. Un certain nombre réfèrent au sens de l'engagement dont les enseignants doivent témoigner pour mettre en application la réforme pédagogique. Enfin, on met en relief le rôle d'animateur que plusieurs enseignants jouent dans différentes activités culturelles et sociales au sein de la communauté où ils vivent ou au sein de diverses associations volontaires.

Il est intéressant de noter qu'une partie des enseignants qui ont fait un commentaire sur ce thème ont eu tendance à définir l'enseignement comme une vocation. Certains ont même déploré que les enseignants qui définissaient l'enseignement comme une vocation se faisaient de plus en plus rares: ces derniers, selon eux, n'ont pas tendance à mettre l'accent sur la rémunération quand ils réclament un statut professionnel. Par contre, si certains enseignants admettent que pour être reconnus comme professionnels ou tout simplement pour enseigner, ils doivent développer une orientation de service, ils se refusent à définir l'enseignement comme un apostolat et comme une vocation. "Qu'on ne vienne pas nous empêcher de faire valoir nos droits sous prétexte que l'enseignement est un apostolat".

Relativement à l'orientation de service, certains enseignants entendent projeter une nouvelle image de l'enseignement et de l'enseignant.

8- Autonomie

Le thème de l'autonomie des enseignants est intimement lié à celui de la participation aux décisions. Mais alors que, dans ce dernier thème, les enseignants se situaient au niveau de l'école, de la commission scolaire et du ministère de l'Education, c'est au niveau de la classe proprement dite qu'ils se situent en revendiquant une plus grande autonomie. On accorde plus d'importance à ce thème à la C.E.C.M. (5e rang) et au P.S.B.G.M. (4e rang) qu'à la C.S.R.T. (10e rang). On retrouve ici le même "pattern" que pour le thème de la participation aux décisions et l'on pourrait invoquer la même hypothèse d'explication.

On réfère alors "au fait qu'on devrait laisser aux enseignants plus de latitude et plus de liberté quant aux moyens à prendre pour enseigner...et à la possibilité de dispenser l'enseignement de la façon qu'ils jugent la mieux adaptée aux élèves qui leur sont confiés et selon leur propre rythme". On impose souvent des méthodes aux enseignants. Ils devraient, selon eux, pouvoir planifier leur propre programme, choisir les méthodes, les manuels et le matériel didactique qu'ils veulent utiliser. Bref, les enseignants remettent en question la rigidité des structures pédagogiques et des modèles d'autorité. Ils essaient de justifier pourquoi il faudrait accorder plus d'autonomie aux enseignants en faisant

valoir qu'ils sont assez qualifiés pour exercer cette autonomie (1er thème), qu'ils ont développé une orientation de service (6e thème) qui les rend conscient de leurs responsabilités personnelles et que, pour individualiser l'enseignement et s'adapter aux différences individuelles des étudiants, ils ont besoin de plus de latitude que le système n'en leur concède actuellement.

Une minorité de ceux qui ont commenté ce thème, plutôt que de revendiquer une plus grande autonomie, ont affirmé qu'ils jouissent d'une certaine liberté pour faire leur travail comme ils l'entendent, et que l'enseignement est un travail personnel qui,dans une certaine mesure, est laissé à la discrétion de chacun. On s'appuie sur cette affirmation pour montrer que l'enseignement est une profession. Cette autonomie dont jouissent les enseignants représente à leurs yeux un symbole de la professionnalisation de l'enseignement.

h- Reconnaissance comme groupe professionnel

Le thème de la reconnaissance des enseignants comme groupe professionnel vient au huitième rang. Les enseignants des trois sous-groupes accordent à peu près la même importance à ce thème puisque ce dernier vient en septième rang à la C.S.R.T., au huitième au P.S.B.G.M. et au neuvième à la C.E.C.M.

Certains enseignants réfèrent d'abord à la solidarité des enseignants entre eux. "Chaque enseignant devrait être loyal envers ses

collègues, et tendre à s'organiser avec ses pairs pour défendre ses intérêts et servir le public". Si on souhaite une plus grande solidarité entre les enseignants, on ne vas pas cependant jusqu'à réclamer l'unité de la profession enseignante et le regroupement de toutes les associations enseignantes.

Certains enseignants ont senti le besoin de rappeler que "les enseignants ont le droit de se grouper en société ou en syndicat". Plusieurs enseignants qui ont fait des commentaires sur ce thème ont revendiqué le droit pour les associations enseignantes de contrôler l'entrée de la profession, d'assumer la fonction de sélection des candidats, en vue de hausser le niveau des qualifications et d'appliquer des sanctions aux enseignants qui ne se conformeraient aux exigences professionnelles établies et définies dans un code d'éthique. "Un statut professionnel établi avec des cadres sévères permettraient que les cancres de l'enseignement soient évacués". Quelques enseignants seulement ont souligné que les associations enseignantes devraient participer à la définition des politiques en éducation et plus particulièrement à la définition et à l'orientation de la formation des enseignants.

i- Le perfectionnement

Les enseignants de la C.S.R.T. (8e rang) et ceux de la C.E.C.M. accordent un peu plus d'importance au perfectionnement dans la définition du statut professionnel que ne le font les enseignants du P.S.B.G.M. (11e rang).

La majorité de ceux qui reconnaissent le perfectionnement comme un attribut du statut professionnel ont affirmé que les enseignants désiraient et avaient tendance à se perfectionner et que c'était pour eux une exigence professionnelle. Le perfectionnement est perçu comme un symbole de professionnalisation; parce que plusieurs enseignants suivent des cours de perfectionnement, on conclut que l'enseignement se professionnalise. Un certain nombre cependant, revendiquent le droit au perfectionnement pour les enseignants et font remarquer qu'on n'offre pas assez d'opportunité et qu'on consacre des sommes insuffisantes à cette fin.

j- Le travail para-professionnel

Les enseignants réfèrent ici à l'ensemble des tâches qui ne font pas partie de l'enseignement proprement dit ou des activités professionnelles pour lesquelles ils sont compétents et qu'ils sont obligés de remplir. "Ils sont secrétaires, concierges, appariteurs, caissiers, polices, techniciens". Ils doivent abattre,selon eux, une quantité énorme de travail clérical et de secrétariat. Ils ont des heures de surveillance à effectuer dans les salles de récréation et les cafétérias. Ils doivent s'occuper de la préparation, de la distribution et de la collecte des manuels. Ils doivent entretenir eux-mêmes les laboratoires. Bref, ils constatent qu'une partie de leur temps est consacré à des activités, à des tâches qui pourraient être remplies par des personnes moins qualifiées et qui ne prétendraient pas à un statut professionnel.

Ce thème vient au dixième rang. On y accorde plus d'importance au P.S.B.G.M. (9e rang) et moins d'importance à la C.S.R.T. (12e rang).

Cette question revêt aux yeux des enseignants une valeur symbolique. Le système de rétribution (rewards) propre aux professionnels a une double dimension. En effet, il n'est pas seulement monétaire, comme dans le cas de la plupart des occupations, mais aussi honorifique. Cette seconde dimension signifie que le professionnel accorde une importance considérable à une série de symboles de succès qui, dans l'exercice de ses fonctions, témoigne de ses qualifications, de sa valeur, de son prestige à l'intérieur comme à l'extérieur de sa profession. Pour les enseignants, le fait d'être libérés de tâches qui ne se rapportent pas strictement à l'enseignant confirmerait qu'ils sont rétribués de la même manière que d'autres professionnels le sont.

k- Les enseignants ne sont pas professionnels

Certains enseignants, au lieu de définir ce pourquoi les enseignants réclament qu'on leur accordent un statut professionnel, ont affirmé que les enseignants ne sont pas professionnels. Ce thème vient au onzième rang. Voici comment ceux qui ont exprimé cette opinion l'ont développé:

> - C'est une formule magique que beaucoup d'enseignants emploient en s'imaginant devenir du coup des gens reconnus comme importants par la société. Les enseignants réclament d'une manière infantile une place au soleil dans la société. Ils rêvent et oublient

souvent d'agir positivement. Un statut, ça ne se demande pas, ça se gagne.

- L'enseignant ne fait pas un travail créateur, original qui nécessite une certaine initiative et un certain engagement de sa part.

- Il travaille avec des enfants, et de ce fait, il est moins valorisé dans la société.

- Le travail qu'il fait est abstrait et la société valorise un travail plus concret et plus spectaculaire.

- Plusieurs enseignants ne sont pas sérieux; certains sont même des délinquants.

- Le secteur de l'éducation dans son ensemble n'est pas organisé de façon rationnelle comme dans d'autres secteurs d'activités. Le curriculum est passé de mode; les manuels datent; les enseignants sont surchargés de travail clérical. L'enseignant en perd presque jusqu'au respect de lui-même. Dans ce contexte, l'enseignant ne peut être défini comme un professionnel.

- Les enseignants ne sont pas assez qualifiés dans l'ensemble. Il n'y a pas de ligne de démarcation assez précise entre un profane de l'enseignement et un enseignant. Ils ne sont pas perçus comme des spécialistes de l'éducation. Seuls sont des spécialistes et des professionnels de l'enseignement, les diplômés universitaires.

- L'image de l'enseignant dans la société ne lui est pas favorable: il fait du 9 à 5 heures, il bénéficie de très longues vacances et la profession est ouverte à tous.

Tels sont les principaux thèmes auxquels les enseignants ont le plus spontanément référé dans leur définition du statut professionnel. Nous tenterons maintenant de situer la perception d'ensemble qu'ont les enseignants du statut professionnel par rapport à la signification du processus de professionnalisation que nous avons dégagée dans

le premier chapitre. Les données que nous avons recueillies sur le statut professionnel et les thèmes que nous avons identifiés pourraient être analysés d'un autre point de vue, celui que nous avons développé dans le deuxième chapitre sur les dimensions de la professionnalisation (les transformations d'une occupation en voie de professionnalisation, le processus de segmentation, le processus de stratification et le contrôle de la profession par ses membres). Nous nous sommes limités dans le cadre de ce rapport préliminaire à analyser ces données du point de vue de la signification du processus de professionnalisation.

Nous avons défini la professionnalisation comme un processus selon lequel une occupation se transforme graduellement et évolue vers le modèle d'organisation du travail de type professionnel. Nous nous demanderons tout d'abord si les enseignants définissent leur statut professionnel en terme de processus.

Peu d'enseignants ont, à notre avis, posé spontanément le problème de cette façon. Ils ont plutôt tendance à emprunter l'approche comparative de l'étude des professions que nous avons commentée dans l'introduction. Nous avons en effet observé deux attitudes chez la moyenne des enseignants qui ont répondu à cette question. Certains ont affirmé que l'enseignement est déjà une profession et ont tenté de justifier leur point de vue en comparant l'enseignement aux professions libérales traditionnelles. D'autres, tout en affirmant que l'enseignement est une

profession, ont déploré le fait que le public ne leur accorde pas un prestige aussi élevé qu'il n'en accorde aux autres professions. Ces derniers adoptent une attitude de revendication comme si d'une part, le statut professionnel des enseignants ne dépendait que de l'évaluation que le public peut faire, en terme de prestige, de l'enseignement comme occupation, et comme si d'autre part, les autorités scolaires (Ministre de l'Education, commissions scolaires) refusaient de leur reconnaître ce statut auquel ils croient avoir droit. Ni l'une ni l'autre de ces attitudes ne permettent d'affirmer que les enseignants définissent le statut professionnel en terme de processus. Les uns définissent au point de départ l'enseignement comme une profession et éliminent le fait qu'elle soit en voie de le devenir. Les autres s'impatientent du fait que l'enseignement ne soit pas, reconnu par le public comme une profession, tout en sous-entendant que, selon eux, l'enseignement est une profession. Ce n'est que sur le plan du prestige que le public accorde à l'enseignant que l'enseignement ne serait pas tout à fait une profession.

Penser la professionnalisation de l'enseignement en terme de processus c'est reconnaître que la profession reste en grande partie à faire et à construire et qu'on n'y est pas encore parvenu, bien qu'on tende à la transformer de l'intérieur pour y arriver. C'est identifier et reconnaître qu'un ensemble de facteurs peut contribuer à modifier de l'intérieur le mode d'organisation même du travail d'une occupation. Seule une minorité d'enseignants qui ont répondu à la question sur le statut pro-

fessionnel ont à notre avis cette attitude. Ce sont ceux qui ont affirmé que tous les enseignants ne peuvent être considérés comme professionnels, que seuls ceux qui ont atteint un certain niveau de formation sont des professionnels et qu'on devrait élever les standards de qualification des enseignants par une sélection plus rigoureuse. Ce sont aussi ceux qui, en posant le problème de l'autonomie des enseignants et de la participation de ceux-ci aux décisions d'ordre pédagogique, s'interrogent ainsi sur le modèle d'organisation en travail qui prévaut dans l'enseignement.

Ainsi peu d'enseignants définissent la professionnalisation de l'enseignement en terme de processus; la plupart ont davantage tendance à comparer l'enseignement à d'autres professions qu'à s'interroger sur la façon avec laquelle l'enseignement peut, en se transformant de l'intérieur, se rapprocher du mode d'organisation du travail de type professionnel.

Nous nous demanderons maintenant quelle signification revêt pour les enseignants la professionnalisation de l'enseignement. Nous avons dans le premier chapitre dégagé deux niveaux de signification. La professionnalisation de l'enseignement peut procéder de cette volonté d'aménager de façon rationnelle le secteur de l'éducation, de l'organiser selon des standards de qualité élevés et d'améliorer la qualité du service offert. La professionnalisation peut aussi s'avérer pour les enseignants un moyen de hausser leur statut social, soit individuellement, soit collectivement;

elle peut être interprétée en ce sens comme un mécanisme de mobilité sociale.

Il est permis d'affirmer que quelques enseignants seulement ont référé spontanément à cette volonté d'aménager de façon rationnelle le secteur de l'éducation, de créer les conditions nécessaires pour améliorer la qualité de l'enseignement et des services qu'ils dispensent.

> "On forme la génération de demain, qu'on nous donne les moyens les meilleurs pour la former".
>
> "Qu'ils soient capables de donner le maximum de formation à des groupes convenables dans des conditions satisfaisantes"
>
> "Améliorer la qualité de l'enseignement"
>
> "Meilleur rendement sur le plan professionnel et humain".

Un enseignant a même référé explicitement aux deux niveaux de signification que nous avons dégagés:

> "Leur désir d'améliorer la qualité de leurs services pédagogiques et leur désir d'obtenir une promotion supérieure pour la grande majorité".

Quelques enseignants parmi ceux qui ont fait un commentaire sur l'importance de l'éducation comme service ont réclamé qu'on déploie encore plus d'effort pour aménager l'éducation d'une façon rationnelle. De plus, quelques uns des enseignants qui ont référé aux qualifications du personnel enseignant ont affirmé qu'il faudrait hausser le niveau de

scolarité des niveaux enseignants dans le but de s'assurer à la base de la qualité de l'enseignement.

Mais dans l'ensemble, ce n'est pas d'abord à cette rationnalisation du secteur de l'éducation et à l'amélioration de son service que les enseignants réfèrent le plus spontanément. Il nous est nettement apparu que pour la majorité des enseignants qui ont répondu à cette question, la professionnalisation de l'enseignement apparaît davantage comme un mécanisme de mobilité sociale et de mobilité sociale collective.

En effet, la majorité des réponses à cette question est orientée vers la justification d'un statut plus élevé pour les enseignants comme groupe. C'est autour de cette justification qu'il est possible d'intégrer presque tous les thèmes que nous avons reconstitués. Il faudrait accorder un statut plus élevé à tous les enseignants pour les raisons suivantes:

- Les enseignants sont assez qualifiés dans l'ensemble pour être considérés comme professionnels. Quelques uns s'appuient sur le fait qu'on peut les considérer comme "des spécialistes" de l'éducation et qu'ils en seront plus que de simples profanes.

- L'éducation est un service assez important pour que ceux qui y travaillent jouissent d'un statut plus élevé et soient considérés comme professionnels.

- Il ne faut pas craindre de reconnaître un statut professionnel aux enseignants parce qu'ils ont une orientation de service.

- Les enseignants témoignent d'une certaine autonomie dans leur travail; on peut, pour cette raison, leur accorder un statut professionnel.

- Les enseignants ont tendance à se perfectionner comme le font tous les professionnels.

Si, pour toutes ces raisons, les enseignants peuvent être à leur avis, considérés comme des professionnels, il faudra:

- Leur accorder une rémunération plus élevée.

- Les faire bénéficier des conditions de travail comme celles que nous avons décrites en analysant ce thème.

- Les libérer des tâches para-professionnelles.

- Les faire participer aux décisions relatives à l'organisation scolaire.

- Les reconnaître comme groupe professionnel.

- Leur accorder plus d'autonomie qu'ils n'en disposent actuellement.

- Favoriser leur perfectionnement.
- Que les parents les respectent et leur fassent confiance.

Aussi presque tout le matériel recueilli au moyen de cette question peut être intégré autour de cette justification d'un statut plus élevé pour les enseignants comme groupe. De plus, on aura remarqué qu'un ensemble de revendications s'insèrent dans le prolongement de cette justification.

Nous pouvons donc identifier dans cette justification et ces revendications deux des attitudes qui ressortent avec le plus de netteté chez les enseignants qui ont répondu à cette question et qui témoignent de la signification qu'ils accordent à la professionnalisation de l'enseignement comme mécanisme de mobilité sociale.

Professionnaliser l'enseignement ce n'est pas d'abord, pour les enseignants, améliorer la qualité de l'enseignement, aménager de façon rationnelle le système d'éducation, mais surtout, accéder comme groupe, à un statut social plus élevé. La professionnalisation de l'enseignement apparaît alors comme un moyen de promotion sociale pour l'ensemble des enseignants, un mécanisme de mobilité sociale collective, un moyen de hausser son propre statut social en haussant le statut de son occupation.

Comment expliquer que le processus de professionnalisation de l'enseignement soit d'abord perçu comme un moyen et un mécanisme de mobilité sociale collective?

Répétons tout d'abord que la professionnalisation de toute occupation revêt cette signification et que ce phénomène n'est pas propre à la professionnalisation de l'enseignement au Québec. Ce qui lui est peut-être particulier, c'est le fait que, dans les réponses que nous avons recueillies, elle revête quasi exclusivement cette signification. Cela tient peut-être au contexte particulier dans lequel s'inscrit la professionnalisation de l'enseignement au Québec.

Certains pourraient faire valoir qu'on exige davantage des enseignants en terme de compétence et de responsabilité qu'auparavant, et qu'en conséquence, ces derniers réclament qu'on leur reconnaisse un statut plus élevé. Nous proposons quant à nous les hypothèses suivantes.

Le prestige de l'enseignement comme occupation, a peut-être diminué au cours des dernières années et le statut social des enseignants baissé. En effet, il fut un temps au Canada-français où les classes moyennes auxquelles appartient l'enseignant étaient peu nombreuses; peu d'occupations ne se situaient en effet à un niveau intermédiaire entre ce qu'on a appelé l'élite (clergé, médecin, notaire, avocat) et la masse de la population, de sorte que l'enseignant bénéficiaient d'un statut assez élevé

et quasi exclusif par rapport à une grande partie de la population. Aujourd'hui cependant, avec l'augmentation considérable de ce qu'il est convenu d'appeler les classes moyennes, avec la montée des nouvelles professions et de nouvelles occupations (comme les techniciens spécialisés) qui appartiennent aussi aux classes moyennes, les enseignants ne peuvent plus être perçus comme les principaux représentants d'une classe intermédiaire entre l'élite et la masse de la population. Il peut en résulter une diminution relative de prestige et une baisse relative de leur statut social. La diminution rapide de la valeur relative de leur diplôme, à mesure que l'éducation de niveau collégial et universitaire devient accessible à un plus grand nombre et que l'éducation de niveau secondaire est devenu un objectif minimum à atteindre pour l'ensemble de la population, peut être considéré comme un indice révélateur à cet égard. Ce qui pourrait expliquer, en partie, pourquoi les enseignants essaient tant de justifier en invoquant la professionnalisation de l'enseignement, qu'on leur accorde un statut plus élevé ou du moins aussi élevé que celui dont ils bénéficiaient.

REFERENCES

1- Men and their work, Free Press, New-York, 1958, pp. 44 et 45

2- Professionalization, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1966

3- "Professionals in bureaucracies - Areas of conflict", dans Professionalization, op. cit. p. 265

4- Herbert Blummer, "Preface", dans Professionalization, op. cit. p. XI

5- C'est une idée que Gérald Fortin a développé dans "The challenge of a new Rural World" dans M.A. Tremblay et W.J. Anderson (eds) Rural Canada in Transition, Agricultural economics research Council of Canada, 1966, pp. 341-387

6- A.M. Carr-Saunder, Professions: Their organization and place in Society, Oxford, the Clarendon Press, 1928, pp. 3-31

7- Il importe de souligner aussi que, si l'augmentation du nombre des professions est intimement lié au processus d'industrialisation, l'augmentation du nombre des professionnels dans certaines professions est intimement lié au processus de démocratisation. Certains services, comme la santé, par exemple, auraient pu se professionnaliser, se développer d'une façon rationnelle et scientifique, sans qu'on assiste pour autant à une augmentation aussi considérable du nombre des professionnels, si, parallèlement à la professionnalisation, l'accessibilité de ces services au plus grand nombre n'avait pas été définie et perçue comme un droit pour tous.

8- William J. Goode "Encroachement, charlatanism and the emerging professions: Psychology, sociology and medecine" American Sociological Review, 25, 1960, p. 902

9- C'est la thèse que développe Serge Mallet dans La nouvelle classe ouvrière, Paris, Seuil, 1965

10- Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'éducation, Tome III, vol. 5, page 4

11- Nous n'employons donc pas ici le terme bureaucratie dans son sens péjoratif, celui qui évoque une certaine lourdeur administrative. Le concept de bureaucratie est entendu dans son sens sociologique de la rationalité et de l'efficacité dans une organisation.

Est bureaucratique, une organisation qui, pour être rationnelle et pour coordonner ses activités, doit recourir à une certaine standardisation des méthodes de travail, à une certaine spécialisation des tâches et à des structures d'autorité hiérarchique et impersonnelle dont le fonctionnement est défini par des règles précises. Ceci suppose qu'une telle organisation exerce un certain contrôle sur toutes les personnes qui participent à la réalisation de son objectif pour assurer la coordination et la rationalisation de ses activités.

La bureaucratisation de l'organisation scolaire représente un des phénomènes sociologiques des plus significatifs de l'évolution de notre système d'enseignement.

12- R.A. Corwin, dans un essai d'interprétation de l'histoire de l'éducation aux Etats-Unis, essaie de montrer que le développement de l'éducation dans ce pays a été principalement caractérisé par un effort constant en vue de libérer le système d'éducation des pressions extérieures auxquelles il était soumis, dans le but de lui imprimer une orientation qui corresponde à ses fins spécifiques et de lui assurer une relative autonomie. A sociology of education, Appleton - Century - Crofts, New York, 1965

13- Social structure and mobility in economic development, Aldine Publishing Co., Chicago, 1966, p. 7

14- "The professions in Society". The Canadian Journal of Economics and Political Sciences, 26, No. 1, 1960, pp. 54-61

15- Nous n'en citerons que quelques-unes:

W.L. Warner, R.J. Havighurst, M.B. Loeb, Who shall be educated? New York, Harper and Brothers, 1944, pp. 239-466

R.J. Havighurst et B.L. Neugarten, Society and Education, Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1962, pp. 462-475

J. Floud, W. Scott, "Recruitment to teaching in England and Walles", dans Education Economy and Society, Free Press, New York, 1966, pp. 527-544

Gérald Jomphe, Etude sur l'origine sociale des maîtres, thèse non publiée, Ecole de pédagogie et d'orientation, Université Laval, 1963

16- H.J. Crockett a mis en relief les fondements psychologiques de la mobilité sociale dans "Psychological origins of Mobility", dans Social Structure and Mobility in economic development, op. cit. p. 280-309

17- Educating the expert society, Chandler Publishing Co., San Francisco, 1962, p. 83

18- "Laymen to lawmen: Law school, careers and professional socialization" Harward educational Review, 29, No. 4, 1956, p. 363-367. R. Merton, G.G. Reader et P.L. Kendall ont particulièrement mis en relief le concept de socialisation professionnelle dans The student-physician, Harward University Press, 1957

19- L'étude sur la mobilité des enseignants actuellement en cours permettra d'étudier ce problème plus en profondeur, en l'appliquant à l'enseignement.

20- L'école coopérative, polyvalence et progrès continu, Ministère de l'Education du Québec, septembre 1966

21- L'étude des opinions et des attitudes des enseignants face à la réforme pédagogique, de même que sur certaines attitudes requises des enseignants pour sa mise en application, par l'équipe de recherche du CSE apporte certains éléments de réponse à cette question.

22- Les attitudes professionnelles des enseignants de Montréal, Thèse de maîtrise non publiée, Université de Montréal, 1967

23- Ibid. p. 50 et 70

24- "Professions in process", The American Journal of Sociology, 66, No. 4, 1961, p. 325-334, cité dans Professionalization, op. cit. pp. 186-195

25- T.M. Stinnett considère le développement des associations de spécialistes (Special-Interest Associations) comme faisant partie du rôle des organisations professionnelles au même titre que le développement des associations locales, régionales, nationales et internationales d'enseignants. The Teacher and professional organizations, The National Education Association, Washington, 1956, p. 133-139

26- Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, Tome II, vol. 2, p. 289 et 290

27- Règlement no 4 relatif au permis et au brevet d'enseignement, articles 1 et 3, Ministre de l'Education

28- Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, Tome II, vol. 2, p. 278-281

29- Ibid. Tome II, vol. 3, p. 74

30- Ibid. Tome II, vol. 3, p. 288

31- cf. Tableau 8 Chapitre III

32- Education as a profession, Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, 1956

33- W. Richard Scott "Professionals in bureaucracies - areas and conflicts" dans Professionalization op. cit. p. 267

34- Ibid. p. 262

35- Nous n'en citerons que quelques-unes:

J. Ben-David, "The professional role of the physician in bureaucratized medicine: a study of role conflict", Human Relations, vol. II, 1958, pp. 255-274

H.L. Wilensky, Intellectuals in labor unions, Glencoe, Ill.: The Free Press, 1956

W. Kornhauser, Scientists in Industry: conflict and accomodation, University of California Press, 1962

36- W. Kornhauser, op. cit. p. 197

37- Cette notion de contrôle inter-disciplinaire réfère à la notion de "fédération de professionnels" ou de "professionnalisme fédéré" que Burton R. Clark a développé dans "Faculty organization and authority", dans Professionalization, op. cit. p. 282-291

38- Sondage sur 60,000 enseignants et l'image des enseignants, document polycopié, Corporation des enseignants du Québec, 1968.

## LISTE DES TABLEAUX


| No | TITRE | PAGE |
|---|---|---|
| 1 | Pourcentage des enseignants qui estiment que certaines catégories d'enseignants sont mieux vus, aussi bien vus, ou moins bien vus que d'autres..... | 52 |
| 2 | Evaluation du statut occupationnel des enseignants par les enseignants eux-mêmes..... | 80 |
| 3 | Pourcentage des enseignants qui se définissent comme professionnels, semi-professionnels et techniciens selon le lieu et le niveau d'enseignement..... | 84 |
| 4 | Pourcentage des enseignants qui se définissent comme professionnels, semi-professionnels et techniciens selon le sexe et le lieu d'enseignement..... | 85 |
| 5 | Pourcentage des enseignants qui se définissent comme professionnels, semi-professionnels et techniciens selon l'expérience et les années d'expérience..... | 86 |
| 6 | Pourcentage des enseignants qui se définissent comme professionnels, semi-professionnels et techniciens selon le diplôme et le lieu d'enseignement..... | 87 |
| 7 | Années d'expérience selon le lieu d'enseignement..... | 88 |
| 8 | Qualifications selon le lieu d'enseignement..... | 89 |
| 9 | Evaluation que le public fait du statut occupationnel de l'enseignant selon les enseignants..... | 91 |
| 10 | Liste des thèmes auxquels les enseignants ont référé au sujet du statut professionnel des enseignants..... | 94 |